Niveau(x) d'enseignement : 3
Centre d'intérêt : 510

Numéro EDUQ : 9370372

D'Amours, Pierre

Etude de faisabilité relative à l'implantation d'une ou des classe(s) alternative(s) à la Commission scolaire Nouvelle-Beauce / par Pierre D'Amours. -- [Québec?] : P. D'Amours, 1990.
viii, 195 f. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. Résumé au début du v. "Projet d'intervention présenté à l'E.N.A.P. en vue de l'obtention de la Maîtrise en administration publique".

Vedette(s)-secondaire(s) : Ecole nationale d'administration publique (Québec)

Descripteur(s) : Ecole innovatrice • Pédagogie ouverte • Implantation • Questionnaire • Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Commission scolaire Nouvelle-Beauce • Ecole Atelier • Ecole l'Arbre d'Or • Ecole Georges-Etienne Cartier • Ecole Plein Soleil • Ecollectif

Identificateur(s) de sujet : Classe innovatrice

Ce projet d'intervention visait à effectuer une recherche d'information pour le compte de la commission scolaire Nouvelle-Beauce en vue d'identifier un programme éducatif alternatif et un environnement organisationnel propre à assurer son épanouissement. La cueillette d'information a pris deux directions : d'une part, une revue de la documentation portant sur la description de la pédagogie pratiquée dans les classes innovatrices dites de "pédagogie ouverte" et d'autre part, une enquête menée dans cinq écoles innovatrices du Québec. La deuxième dimension de la recherche s'est faite grâce à des observations effectuées auprès d'une douzaine de classes innovatrices, à des interviews d'intervenants pédagogiques et à la passation de questionnaires portant sur les comportements d'apprentissage de l'élève et sur l'environnement organisationnel de la classe. Il ressort de la recherche que la classe innovatrice met l'accent sur le développement des talents et sur l'épanouissement socio-affectif de l'élève. Il a été également constaté, qu'après quelques années d'existence de la classe innovatrice, la structure organisationnelle du réseau des classes innovatrices a tendance à se formaliser. Les décisions se prennent davantage en fonction des standards de performance qu'en fonction des stratégies de l'apprenant. Les quatre recommandations de l'étude mettent l'accent sur des moyens de gestion susceptibles d'aider à maintenir la recherche pédagogique au sein d'une classe innovatrice.

Type de document :

INT
1055

9370372

Ecole Nationale D'Administration Publique

Université du Québec

ETUDE DE FAISABILITE RELATIVE A L'IMPLANTATION D'UNE OU DES CLASSE(S) ALTERNATIVE(S) A LA COMMISSION SCOLAIRE NOUVELLE-BEAUCE

par

Pierre D'Amours

Promotion 84-88

Temps partiel

Projet d'intervention présenté à L'E.N.A.P.

en vue de l'obtention de la Maîtrise

EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Québec

Mai 1990

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

SOUTENU

Le 31 mai 1990 à Créteil

Remerciements

Notre reconnaissance sincère va à Monsieur Michel Bellavance, notre directeur académique, et à Monsieur Gilles Breton, notre répondant organisationnel, pour l'appui et le support qu'ils nous ont donnés au long de notre projet d'intervention.

Avant-Propos

Le projet d'intervention requis par l'E.N.A.P. dans le cadre de la maîtrise en administration publique constitue l'activité ultime de ce programme d'étude.

Ce document se veut un complément aux connaissances et expériences déjà acquises au cours des 51 crédits accumulés jusqu'à aujourd'hui.

La présente intervention est, comme elle se doit, de nature administrative. Elle se traduit par un rapport écrit, déposé et accepté par l'école Nationale d'Administration Publique et l'organisme mandataire.

TABLE DES MATIERES

page

REMERCIEMENTS i
AVANT-PROPOS ii
TABLE DES MATIERES iii
ANNEXES v
LISTE DES TABLEAUX vii
LISTE DES FIGURES viii

CHAPITRE PREMIER

LA PROBLEMATIQUE DE LA COMMISSION SCOLAIRE NOUVELLE-BEAUCE EN MATIERE D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE.

1.1 Le problème 2
1.2 Le mandat de la Commission scolaire Nouvelle Beauce 2

CHAPITRE DEUXIEME

LE MODELE THEORIQUE DES CLASSES ALTERNATIVES

2.1 Introduction. 8
2.2 Le programme éducatif alternatif. 8
2.2.1 Les stratégies d'enseignement de la classe alternative 13
2.2.2 La leçon-type alternative. 14
2.2.3 Les étapes d'apprentissage de la classe alternative 15
2.2.4 La performance de la classe alternative. 16
2.2.5 La classe alternative, un modèle d'intervention de type systématique. 19
2.3 Les exigences organisationnelles d'une alternative 25
2.4 Conclusion 29

CHAPITRE TROISIEME

LES MOYENS D'ENQUETE MENEE DANS CINQ ECOLES DU QUEBEC

3.1 Introduction. 33
3.2 Les écoles visitées 34
3.3 Cueillette d'information: moyens utilisés. . . 35
3.3.1 L'observation directe. 35
3.3.2 L'interview 36
3.3.3 La lecture des rapports portant sur l'évolution des classes alternatives . . . 40

TABLE DES MATIERES

3.3.4 Les questionnaires 40

CHAPITRE QUATRIEME

LES RESULTATS DE L'ENQUETE

4.1 Introduction 44
4.2 Les stratégies d'enseignement 47
4.2.1 Un système de motivation intrinsèque . . . 50
4.2.2 Des activités éducatives de plus en plus formalisées 52
4.3 L'acte d'enseignement 53
4.4 Les mécanismes de coordination et l'environnement de la classe alternative 59
4.4.1 La créativité du secteur alternatif en opposition aux forces bureaucratiques. . . 59
4.4.2 La gestion de l'information en classe alternative 64

CHAPITRE CINQUIEME

DES BALISES POUR LA MISE EN PLACE D'UN RESEAU DE CLASSES ALTERNATIVES 69

ANNEXES

L'ÉCOLE ATELIER

1. La petite histoire de l'école Atelier 84
2. Le profil socio-économique des parents de l'école Atelier 87
3. Les ressources de l'école Atelier 89
4. L'enseignement dispensé (Atelier) 94
5. Le questionnaire de réussite de niveau pédagogique (école Atelier) 97
6. Le questionnaire de réussite de niveau organisation pédagogique (école Atelier) 105
7. Le bulletin descriptif des élèves de l'école Atelier 109
8. Analyse des résultats scolaires des élèves provenant de l'école Atelier dans les écoles secondaires de la C.E.C.M. 116

L'ÉCOLE L'ARBRE D'OR

9. La petite histoire de l'école l'Arbre d'Or 121
10. La distribution des élèves de l'Arbre d'Or 124
11. La structure de l'activité pédagogique réalisée à l'école l'Arbre d'Or 126
12. Les ressources de l'école l'Arbre d'Or 128

L'ÉCOLE GEORGES-ETIENNE CARTIER

13. La petite histoire de l'école Georges-Etienne Cartier 133
14. La distribution des élèves de l'école Georges-Étienne Cartier (secteur alternatif) 135
15. La structure de l'activité pédagogique à Georges-Etienne Cartier 137
16. Les ressources des classes alternatives de l'école Georges-Étienne Cartier 140
17. Le questionnaire portant sur les indicateurs de réussite de niveau pédagogique (Georges-Étienne Cartier) 143
18. Le questionnaire portant sur les indicateurs de réussite de niveau organisation pédagogique (Georges-Étienne Cartier) 151

ANNEXES

L'ÉCOLE PLEIN SOLEIL

19. La petite histoire de l'école Plein Soleil 155
20. Le référentiel pédagogique de Plein Soleil 157
21. Le budget de l'école Plein Soleil, année soclaire 1987-1988 159
22. Le schéma du système de gestion de l'école Plein Soleil 162
23. Le questionnaire des indicateurs de réussite de niveau pédagogique (Plein Soleil) 164
24. Le questionnaire portant sur les indicateurs de réussite de niveau organisation pédagogique (Plein Soleil) 172

L'ÉCOLLECTIF

25. La petite histoire de l'école Ecollectif 176
26. Le référentiel pédagogique de l'Écollectif 179
27. Le questionnaire des indicateurs de réussite de niveau pédagogique (Écollectif) 184
28. Le questionaire portant sur les indicateurs de réussite de niveau organisation pédagogique (Écollectif) 192

LISTE DES TABLEAUX

I. La structure de l'apprentissage selon le modèle de l'école alternative.

II. Informations recherchées par entrevue, par type d'interviewé.

III. Performance académique par école, par habileté, synthèse.

IV. Schéma de la gestion de l'acte d'enseignement.

V. Système éducatif de la classe alternative selon nombre d'années d'existence de la classe alternative.

VI. Environnement organisationnel de la classe alternative selon nombre d'années.

LISTE DES FIGURES

1. L'organisation interne des connaissances d'un apprenant, suivant la théorie de la gestion pédagogique de l'information.

2. La classe alternative selon l'approche systémique.

3. Relation entre le pouvoir fonctionnel et le pouvoir opérationnel d'une école alternative.

RESUME

Pour répondre aux attentes d'une partie de sa clientèle-parent préoccuppée par les problèmes d'efficacité de l'enseignement, la commission scolaire primaire Nouvelle-Beauce a fait effectuer une recherche d'information lui permettant d'identifier en même temps un programme éducatif alternatif et un environnement organisationnel propre à assurer l'épanouissement de celui-ci.

La cueillette d'information a pris deux directions: d'une part, une revue de littérature portant sur la description de la pédagogie pratiquée dans les classes alternatives dites de "pédagogie ouverte" et ce, au regard du développement intégral de l'élève, d'autre part, une enquête menée dans cinq écoles alternatives du Québec. La deuxième dimension de la recherche s'est faite grâce à des observations effectuées auprès d'une douzaine de classes alternatives et à des interviews auprès d'intervenants pédagogiques. Elle s'est réalisée également grâce à la passation de questionnaires auprès de différents intervenants de la classe alternative. Les questions portaient sur les comportements d'apprentissage de l'élève et sur l'environnement organisationnel de la classe alternative. Il ressort de cette recherche dans le milieu que la classe alternative met l'accent sur le développement des talents et sur l'épanouissement socio-affectif de l'élève. Il a été également constaté qu'après quelques années d'existence de la classe alternative, la structure organisationnelle du réseau de classes alternatives a tendance à se formaliser. Les décisions se prennent davantage en fonction des standards de performance qu'en fonction des stratégies de l'apprenant.

Les quatre recommandations de l'étude mettent l'accent sur des moyens de management susceptibles d'aider à maintenir la recherche pédagogique au sein d'une classe alternative.

CHAPITRE PREMIER

CHAPITRE PREMIER

LA PROBLEMATIQUE DE LA COMMISSION SCOLAIRE NOUVELLE-BEAUCE EN MATIERE D'ENSEIGNEMENT INNOVATEUR

Le renouveau pédagogique amorcé au début des années 80 avec l'apparition des nouveaux programmes d'enseignement du ministère de l'éducation du Québec, a contribué d'une façon significative à modifier les attentes et les attitudes des parents en matière éducative. L'accent est mis sur la performance académique des élèves. L'enseignant doit développer les habiletés intellectuelles des enfants; il ne peut plus se contenter de leur donner un savoir. La spécialisation dans une discipline scolaire donnée ne constitue plus le seul critère pour bâtir une solide réputation. Il doit être maître dans l'art de développer le savoir-faire et le savoir-être de l'élève. "Teachers must now not only give evidence of what they know but what they can do".(1)

Ce changement de perception dans la finalité de l'acte d'enseignement a commencé à modifier en même temps le système éducatif lui-même. Le système qui offrait un produit éducatif uniformisé, standardisé fait de plus en plus place au concept du projet éducatif individualisé. Les centres de responsabilité se rapprochent des classes. L'ère administrative cède sa place à l'ère de l'animation pédagogique. Le pendule s'éloigne du processus décisionnel anonyme. Les services d'enseignement doivent être dorénavant diversifiés. Ils doivent développer l'ensemble des talents de l'enfant. Notre société technicisée l'exige.

Ce phénomène de renouveau pédagogique n'est pas seulement québécois. Les États-Unis, le Canada anglais ont été eux aussi à la recherche de méthodes d'enseignement capables de mettre l'accent sur la performance de l'élève. Pédagogie de la maîtrise, "multi-unit school", centre d'apprentissage

personnalisé sont en effet des approches pédagogiques maintenant bien considérées dans ces deux pays, car elles opèrent toutes une distinction par rapport à l'enseignement standardisé ou traditionnel. "The multi-unit school was developped as an alternative to the traditional, self contained classroom to provide more effective elementary school instruction".(2)

1.1 Le problème

La commission scolaire Nouvelle-Beauce n'échappe pas à cette demande du public pour un système d'enseignement davantage préoccupé d'efficience et d'efficacité. D'ailleurs, c'est dans cette optique qu'elle s'est mise à élaborer une stratégie de recherche d'information lui permettant d'identifier un programme alternatif susceptible d'être offert à une partie de ses 2400 élèves de niveau primaire. Cette recherche de stratégie l'a poussé également à s'interroger sur les meilleures conditions organisationnelles pour introduire et développer le programme sélectionné. Or, il n'existe pas à la commission scolaire d'expertise suffisamment développée dans le domaine de l'innovation pédagogique. Elle nous a donc chargé de faire une enquête dans le milieu québécois pour cerner ces deux derniers points.

1.2 Le mandat de la commission scolaire Nouvelle-Beauce

Dans le mandat reçu de la commission scolaire, il est spécifié que l'étude de faisabilité de la mise sur pied d'une ou de classe (s) alternative (s) dans le territoire de la Nouvelle-Beauce devait débuter par la connaissance de ce qui existe comme classe alternative au niveau primaire dans les coins du Québec où cela existe. Cette connaissance devait cerner les caractéristiques essentielles de ce nouveau programme d'enseignement et les "conditions minima-

les requises" d'implantation et de fonctionnement. En d'autres mots, notre recherche devait permettre de transférer à la commission scolaire l'expertise pertinente de ces écoles alternatives. Elle devait sélectionner les structures managériales de secteur innovateur, celles en tout cas qui peuvent s'adapter à l'organisation.

De plus, l'investigation devait chercher à déterminer dans quelle mesure, à quel coût et de quelle façon la commission scolaire pouvait se diriger vers une réalisation substantielle d'un nouveau programme d'enseignement: elle se devait donc d'examiner les compétences pertinentes exigées par la mise sur pied d'un tel service; il lui fallait juger l'importance du recours à une expertise étrangère; il lui fallait connaître le niveau des engagements financiers et humains.

D'autre part, l'enquête a dû se resteindre au choix stratégique effectué par la commission: l'observation d'une ou quelques classes alternatives intégrée (s) à une école définie comme traditionnelle. Ces classes alternatives devaient en outre, adopter les principes de la pédagogie ouverte résumés ici par Bourneuf et Paré:

- Toute action pédagogique vise le développement, la croissance personnelle et l'épanouissement de la créativité de chacun des individus engagés dans un processus éducatif.

- Le développement de processus et d'habiletés, tout comme la démarche d'apprentissage sont aussi importants que les acquisitions qui en découlent.

- L'enseignement doit être individualisé pour répondre aux caractéristiques de chacun des enfants.

- Tout apprentissage doit s'inscrire dans un circuit de communication, où l'expression et la recherche prouvent toute leur signification.

- Dans tout apprentissage, il faut garder contact avec le réel, que ce réel soit lié à l'individu ou à l'environnement. (3)

L'environement éducatif ou le contexte organisationnel de la classe alternative de type pédagogie ouverte devait être également connu. Aussi, il fallait enquêter sur les mécanismes de coordination des activités d'apprentissage et les processus décisionnels de l'école alternative. Il fallait cerner par exemple, les mécanismes décisionnels à mettre en place pour qu'une cohabitation harmonieuse s'établisse entre le secteur alternatif et le secteur traditionnel. Il fallait aussi déterminer les rôles et les responsabilités de chacun des partenaires du secteur alternatif, le niveau d'allocation des ressources pour son fonctionnement et les plans d'évaluation des processus éducatifs.

Cette première recherche devait être suivie d'une phase expérimentale devant permettre à la fois une évaluation précise des processus mis de l'avant pour l'atteinte des objectifs du nouveau programme éducatif et de l'impact créé par ce dernier au niveau du développement intégral de la clientèle de la commission scolaire Nouvelle-Beauce. Cette évaluation contribuerait à une reformulation de cheminement si des ajustements s'avéraient nécessaires. Avec cette phase, le cycle d'analyse du nouveau programme serait complet. Notre enquête ne s'occupera cependant pas de cette phase. Elle se concentrera plutôt sur les produits alternatifs particularisés par la pédagogie ouverte et offerts par les commissions

scolaires qui ont tenté d'harmoniser cet enseignement innovateur avec le secteur de l'enseignement traditionnel. C'est pourquoi, une description du programme alternatif fait par la littérature sur le sujet amorcera le prochain chapitre. Il y sera aussi question de la structure organisationnelle susceptible de répondre le mieux au défi lancé par la mise en application du programme éducatif innovateur, tandis que les moyens d'enquête menée dans cinq écoles élémentaires du Québec feront l'objet du chapitre troisième. Quant aux résultats relatifs aux stratégies d'enseignement et à l'acte d'enseignement, ils constitueront l'avant dernier chapitre de ce travail. Dans la dernière partie du document, les recommandations en vue de l'établissement d'un secteur alternatif à la commission scolaire Nouvelle Beauce suivront.

RESUME

Le mandat qui nous a été confié devait permettre au conseil des commissaires de saisir les principales caractéristiques de l'école alternative et d'en reconnaître sa valeur par rapport au développement intégral de l'enfant. Il devait permettre également de cerner les paramètres organisationnels à tenir compte lors de la mise en place du secteur éducatif à la commission scolaire Nouvelle-Beauce.

BIBLIOGRAPHIE

1. Dickson, Saxe et Al. Partners for Educational Reform and Renewal, Mr Cutrhan Publishing Corporation, California 1973, p. 16.

2. Ibid., p. 64.

3. Bourneuf, D., Paré, A. Pédagogie et lecture, Montréal, Éditions Québec Amérique, 1975, p. 38.

CHAPITRE DEUXIEME

CHAPITRE DEUXIEME

LE MODELE THEORIQUE DES CLASSES ALTERNATIVES

2.1 Introduction

Rechercher le prototype de la classe alternative s'avérait compliqué au départ. Il y avait le modèle ontarien connu sous le nom de "centre de développement", la pédagogie ouverte et le modèle américain du centre d'apprentissage. Des caractéristiques substantielles de la classe alternative pouvaient cependant se dégager de la littérature abordant tous ces modèles. C'est précisément ce que nous nous efforcerons de mettre en lumière tout au long de ce chapitre.

En même temps, nous nous emploierons à identifier les exigences organisationnelles à prendre en considération pour la mise sur pied d'un secteur pédagogique alternatif dans une commission scolaire. Particulièrement, nous nous attarderons à décrire la forme de cheminement de l'information à privilégier dans un système éducatif alternatif. Nous préciserons également la structure organisationnelle idéale sans oublier de toucher un mot sur le type de pouvoir décisionnel. Ces trois derniers points nous apparaissaient cruciaux au stade d'une réflexion pouvant conduire à un secteur alternatif à la commission scolaire Nouvelle-Beauce.

2.2 Le programme éducatif alternatif

La recherche pédagogique a moins d'un siècle. Elle est d'une relative complexité. Les études sur le terrain prennent beaucoup de temps. Elles ont besoin d'un grand

échantillonnage et de beaucoup de ressources.

Dans le domaine de la pédagogie alternative, elle est beaucoup plus récente. En effet, après l'infructueux courant de "l'École Libre" des années '50, la recherche en pédagogie innovatrice a pris son envol véritable avec l'étude américaine portant sur les pratiques alternatives de l'enseignement élémentaire. Cette importante étude fut commanditée par le département américain de l'Éducation au début des années '70. Les pratiques pédagogiques alternatives répertoriées furent classifiées comme pratiques appartenant au courant des "Centres d'Apprentissage" ("Multi-Unit School"). Après quelques années d'implantation, ces pratiques pédagogiques se sont généralisées; les écoles de ce genre se multiplient maintenant un peu partout aux États-Unis.

Au Québec, la mise sur pied de la première école innovatrice remonte à 1956 avec l'ouverture de l'école Colette Noël, du nom de sa fondatrice. Cette école privée s'inspirait de la pédagogie Freinet (une méthode d'enseignement active centrée sur l'enfant). Elle ferma cependant ses portes en 1968. "Il faut attendre les années '70 pour voir apparaître des modèles d'organisation pédagogiques qui se veulent différents et qui tiennent à cette différence". (1)

Le Plateau (C.E.C.M.) fut la première école qui s'est définie comme différente. C'était en 1970. Ces écoles sont plus d'une trentaine en 1987. École "Alternative" est l'appellation qui leur est généralement réservée. Le refus global de l'école traditionnelle constitue leur base commune. Jean-Pierre Brunet décompose ce refus en cinq éléments essentiels:

1. Refus des valeurs traditionnelles, telle que la

compétition, l'élitisme, l'uniformisation, la structure hiérarchique du pouvoir, la division de la société en classes, la centralisation des décisions entre les mains d'un petit groupe d'initiés, etc...

2. Refus des structures pédagogiques existantes, qui sont définies par le régime pédagogique avec son assiette horaire, ses programmes obligatoires, ses évaluations formalisées, etc...

3. Refus de la pédagogie traditionnelle...

4. Refus des théories d'apprentissage qui ne préconisent pas l'enfant comme le principal artisan de son développement.

5. Refus général des moyens que l'école traditionnelle utilise pour favoriser le développement intégral de l'enfant.

Chacun de ces refus correspond à une revendication:

1) Multiplicité des modèles pédagogiques, distribution du pouvoir décisionnel.

2) Décloisonnement des matières et évaluation formative ou sommative au service de l'élève.

3) Pédagogie libre, pédagogie ouverte ou pédagogie de projets.

4) Principe de l'auto-apprentissage pour l'élève.

5) Développement intégral de l'élève par des moyens partiellement définis par le milieu. (2)

Deux principes pédagogiques sont à la base de ces revendications: la capacité d'apprendre dépend des activités d'apprentissage de l'apprenant et ce que l'apprenant a appris à faire devient indissociable de ce qu'il a appris à comprendre. A leur tour, les activités d'apprentissage dépendent de cinq groupes de facteurs:

1. Les acquis en termes de connaissances, d'habiletés et d'attitudes face à l'apprentissage.

2. les capacités intellectuelles de l'apprenant.

3. les facteurs environnementaux tels que les stratégies d'enseignement, le matériel didactique, les facteurs situationnels.

4. la motivation de l'apprenant, son estime de soi.

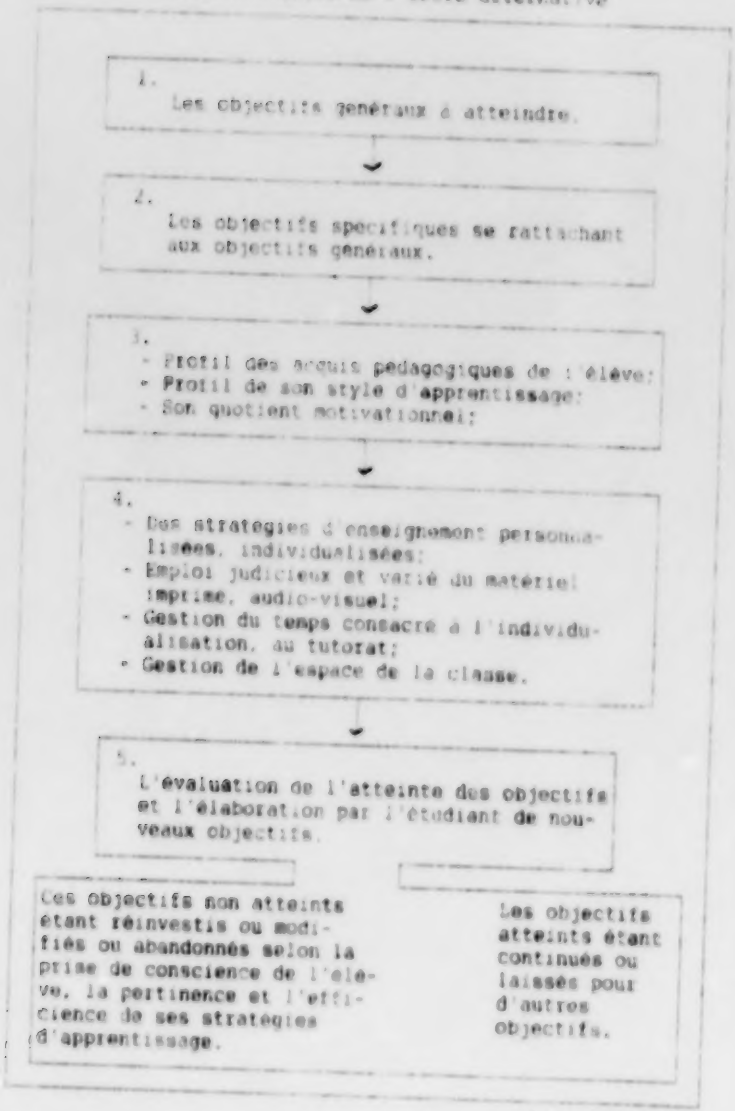
5. les stratégies utilisées par l'apprenant.

Chaque groupe joue donc un rôle important. Personne n'a pu encore cependant déterminer lequel de ces facteurs influence le plus l'apprentissage. "The conclusion is inevitable that there is no hope of finding one group of factors which is most important in every setting in order to look for possibilities of improving this group of influential factors". (3)

La prise en compte de l'ensemble de ces facteurs devient donc la règle universelle pour la mise de l'avant d'un programme alternatif. Le tableau I de la page suivante, regroupant les éléments essentiels de la structure d'apprentissage illustre l'importance de n'omettre aucun de ceux-là.

TABLEAU I

La structure de l'apprentissage
selon le modèle de l'école alternative



F.D. 30-05-90.

Note: Cette structure de l'apprentissage a le mérite de tenir compte de l'ensemble des cinq groupes de facteurs dont il a été question plus haut (les acquis de connaissances, les capacités intellectuelles, la motivation, les stratégies d'apprentissages de l'apprenant et les stratégies d'enseignement).

Les objectifs dont il est question dans ce tableau sont ouverts.

> An expressive objective describes an educational encounter: it identifies a situation in which children may work, a problem with which they are to cope, a task they are to engage in, but it does not specify what from that encounter, situation, problem or task they are to learn. An expressive objective presents both the teacher and the student with an invitation to explore, defer or focus on issues that are of peculiar interest or impact to the inquirer.(4)

Il ne s'agit donc pas ici d'objectif fixé d'avance par l'enseignant. L'objectif ouvert vise autant les niveaux de développement des processus mentaux tels que la mémoire et la compréhension que l'analyse, la synthèse, la création et l'évaluation, ces quatre derniers devant être considérés comme des processus mentaux supérieurs (Bloom). (5)

2.2.1 Les stratégies d'enseignement de la classe alternative

Selon Dansereau, trois objectifs d'enseignement guident les activités d'apprentissage dans le système de la classe alternative: la direction de l'attention de l'apprenant sur ses stratégies d'apprentissage; la facilitation du décodage des stratégies nouvelles lorsque celles-ci deviennent inefficaces; la situation de relatif contrôle dans ce système d'enseignement. Il peut choisir également le genre de "feedback" qu'il veut recevoir de ses apprentissages. Il possède en définitive, une maîtrise importante de ressources didactiques mises à sa disposition.

Le système pédagogique contraste avec les autres systèmes répertoriés par le professeur Karl Joseph Klauer(6) de l'université de Wachen. En effet, alors que la pédagogie alternative met l'accent sur une forte

contribution de l'élève aux différents apprentissages scolaires, les autres pédagogies et particulièrement la pédagogie traditionnelle met l'emphase sur le développement du savoir de l'élève grâce à une intervention massive de l'enseignant. Cet élève a en quelque sorte un rôle d'assimilation, de compréhension des informations fournies par l'intervenant.

Mais donner à chacun des élèves la possibilité de cheminer selon un contrat négocié oblige cependant l'enseignant à personnaliser l'approche pédagogique ou à établir des stratégies variées d'enseignement en fonction du profil d'apprentissage de chacun des élèves de sa classe. De leur côté, les élèves ont à décider du choix de leurs activités; ils ont aussi à les planifier, les exécuter et les évaluer.

Ainsi, la pédagogie alternative donne l'importance au développement des processus d'apprentissage et des habiletés des élèves. La raison principale avancée pour justifier cette insistance est reliée au fait que chaque élève pour donner une certaine cohérence à son interprétation du monde doit traiter les éléments de connaissance de ce monde à partir de ses processus mentaux, cognitifs, affectifs.

> Ces habiletés sont généralisables et ne sauraient être oubliées lorsque l'élève les a acquises. Elles sont utilisables à chaque fois que l'apprenant en a besoin et ce dans quelle situation que ce soit. Les connaissances factuelles par ailleurs, ne sont que la résultante de l'utilisation de tels processus. (7)

2.2.2 La leçon-type alternative

Toujours selon Dickson, la leçon-type alternative doit comporter les éléments suivants: des pistes impliquant des objectifs ouverts, des tests ou des

évaluations qui situent chacun des étudiants en regard des routines d'apprentissage qu'il privilégie, des séries d'activités qui peuvent aider l'étudiant à rencontrer les objectifs de l'activité et des instruments d'évaluation capables de noter l'ensemble des talents développés par l'activité. Ce quatrième élément devient le chaînon qui donne la dynamique à la leçon. Situant le niveau de performance de l'élève, il permet en effet à celui-ci de réinvestir l'activité ou de passer à une autre lorsqu'il possède une bonne maîtrise de l'objectif. De ce dernier point, Laveault (8) en parle en terme de phase d'adaptabilité. L'auteur y identifie quatre caractères généraux:

- la stabilité ou la conservation des apprentissages antérieurs.

- la généralité ou le transfert d'un apprentissage au niveau du contenu.

- la flexibilité ou le transfert d'un apprentissage au niveau de la tâche.

- l'organisabilité ou le transfert d'un apprentissage à un niveau supérieur d'opération: compréhension, analyse, synthèse, créativité, jugement et évaluation.

2.2.3 Les étapes d'apprentissage de la classe alternative

L'apprenant se tourne vers un objet de l'environnement qui l'entoure; il en prend conscience; il découvre sa signification. "Lorsqu'il ne peut comprendre, il cherche de l'information, dégage de nouveaux éléments, les traite et réorganise ses perceptions antérieures. Ce qui lui permet d'exprimer une nouvelle organisation

interne et de nouvelles connaissances et habiletés". (9)

Suivant la théorie de la gestion pédagogique de l'information, l'apprenant cherche des informations dans l'environnement, les structure et les traite selon l'objectif de départ, lequel devient indice de la structure interne qui le produit. La figure qui suit explique cette façon de percevoir les étapes d'apprentissage de l'élève.

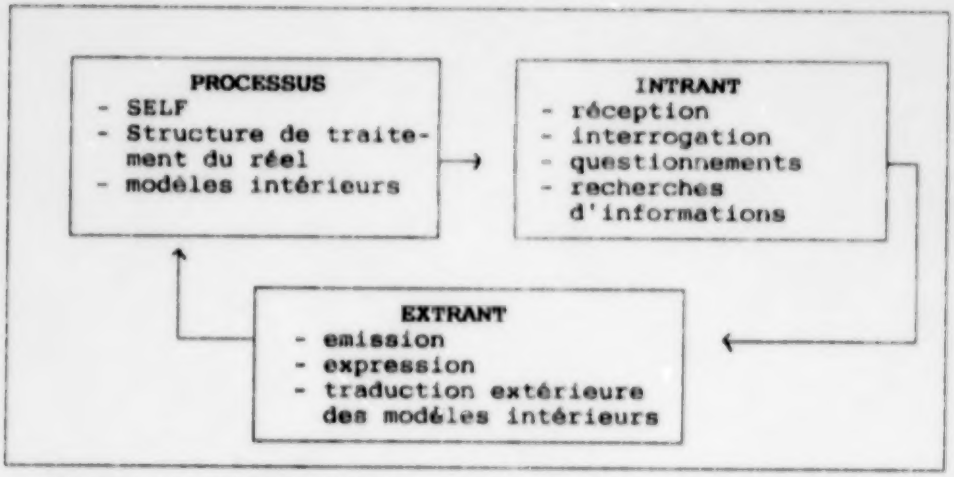


Figure 1: L'organisation interne des connaissances d'un apprenant, suivant la théorie de la gestion pédagogique de l'information.

2.2.4 La performance de la classe alternative

La littérature américaine nous apprend qu'en général les élèves du secteur alternatif performent mieux que ceux du secteur traditionnel dans les domaines privilégiés par le secteur traditionnel tels que l'apprentissage de l'écriture, des mathématiques, des sciences etc...

In general, pupils of unit organization tend to

> demontrate greater achievement than their counterparts in other schools and also greater gains that might be expected on the basis of past performance in a traditional school. (10)

Au niveau des pratiques d'enseignement, le système éducatif alternatif permet la production et le développement d'activités d'apprentissege qui sont innovatrices et capables de s'adapter aux divers besoins de développement des élèves: "The results have demonstrated conclusively that when properly implemented, that unit organization provides a good environment for innovative practices".

Au Québec, l'étude de Denis Roberge conclut que

> l'approche pédagogique utilisée par l'école Jonathan et les autres écoles alternatives du même type permet aux enfants de réaliser des apprentissages académiques tout aussi valables que ceux réalisés par des étudiants que fréquentent l'école actuelle ou traditionnelle. (12)

Ce même auteur poursuit en disant que:

> les acquisitions réalisées par les enfants peuvent tout aussi bien se faire à travers des activités de leur vécu que dans un contexte de matières et de niveaux académiques artificiellement et arbitrairement découpés pour fins d'enseignement. (13)

Par ailleurs, Brewer, Durn et Olszewlki ont montré un lien étroit entre un système d'enseignement qui permet de devenir le gestionnaire de ses propres apprentissages d'une part et une performance élevée d'autre part. En effet, comme le soulignent les auteurs,

> Certain kinds of information signaling the potential for self-control include low environmental demand, low arousal, high choice, freedom, a contrigent relationship between effort and outcome

> and apparent predictability of the events in the environment. When these conditions are met, people are active in their problem solving, choose more difficult problems, have greater confidence in the outcomes, direct attention to those aspects of the tasks relevant to the development of basic skills... (14)

La littérature sur le sujet démontre aussi que les élèves sont plus heureux et plus satisfaits d'appartenir à une école nouvelle que les élèves d'une école traditionnelle. "The fith graders in one of multi-unit schools did show most positive attitudes than those in one of the control schools". (15)

Les enseignants de l'école alternative ont le sentiment que leur besoin d'auto-réalisation (Maslow) est satisfait. "Multi-unit teachers indicated greater satisfaction on factors such as progress towards one's personals goals in present position and seing positive results from one's efforts". (16) On sait que ce besoin d'auto-réalisation est le plus élevé dans l'échelle de Maslow. Lorsqu'il est satisfait, une forte motivation est déclenchée.

D'autre part, le nombre des écoles alternatives connaissent une courbe ascendante depuis 1970, tant aux États-Unis qu'au Québec. Dans cette province, le nombre d'écoles est passé de deux à trente-trois (1977 à 1986).

Si on regarde maintenant la classe sous le rapport de la méthode d'enseignement, il est possible d'affirmer que les concepts mis de l'avant par la classe alternative s'exercent aussi bien auprès d'un groupe d'élèves que d'un seul élève. Comparant en effet trois groupes

d'étudiants, les uns recevant un enseignement tutoral,

les autres, un enseignement planifié selon l'approche de la pédagogie alternative et les derniers selon un enseignement traditionnel, les conclusions auxquelles Bloom arrive sont les suivantes: 90% des étudiants soumis à une pédagogie alternative ont obtenu des résultats comparables au 20% des étudiants qui ont obtenu les meilleurs résultats avec un enseignement traditionnel.

2.2.5 La classe alternative, un modèle d'intervention de type systémique.

La classe alternative, nous l'avons vu, tient compte d'une multitude de paramètres pédagogiques: les acquis des élèves, leurs profils d'apprentissages, leurs processus de gestion de l'acte d'apprendre, leurs stratégies d'évaluation des apprentissages... Elle doit tout mettre en oeuvre pour que l'élève s'épanouisse au plan de son développement intégral. Cette performance s'appuie sur une mise en oeuvre complexe. L'approche systémique réussit à rendre compte de cette complexité.

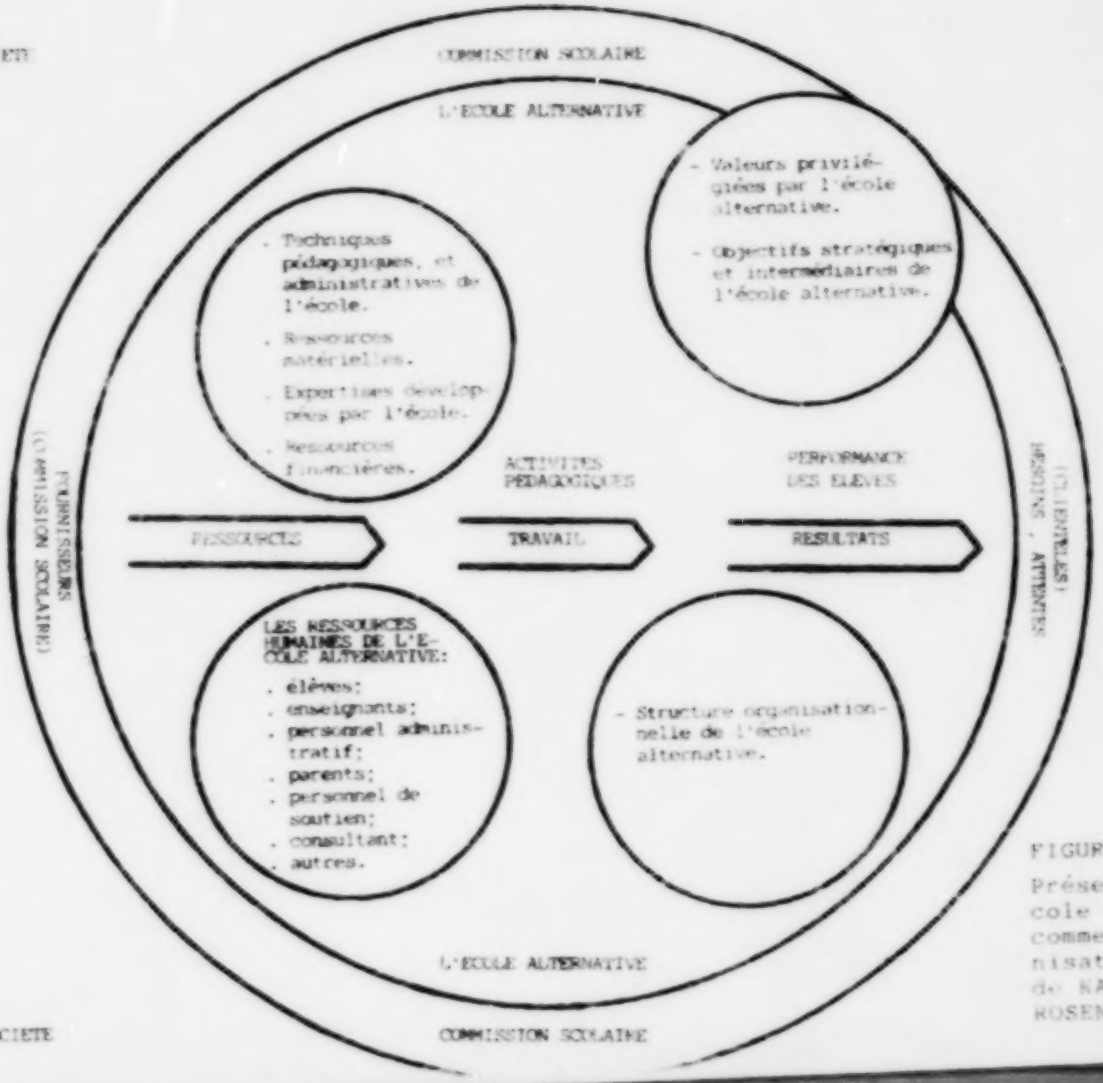


FIGURE 2

Présentation de l'école alternative v comme un modèle or nisationnel (Inspi de KAST, F., et ROSENZWEIG, J.,)

Cette approche tel que nous l'avons représentée à la figure 2 est décortiquée en intrants, processus et extrants. Les intrants impliquent l'ensemble des ressources concourant à l'actualisation des activités éducatives et ultimement à la réalisation des performances ciblées par le plan d'action de la classe alternative. La mission de l'école, les croyances pédagogiques, les ressources didactiques (cours, cédules, programmes, modules d'apprentissage, tableau de programmation etc...), les ressources matérielles, humaines, financières de la classe entrent dans la grande catégorie des intrants. Quant aux processus, ils se définissent comme les opérations de coordination et de contrôle de la classe. "Processes are the coordination and control operation through which organizational problems are raised and potential solutions are generated and assissed". (18) Ce sont les processus de décision et de régulation que la classe se donne pour faire en sorte que les problèmes qui peuvent apparaître se résolvent en accord avec les objectifs généraux de la classe. Quant aux extrants finalement, ils sont constitués de résultats et des effets que l'enseignement génère: les connaissances, talents, attitudes, habiletés développés par l'élève.

Du côté des démarches proposées aux élèves, il faut signaler qu'elles doivent posséder plusieurs qualités:

- choisies en fonctions des goûts et des intérêts des élèves;

- pertinentes aux objets à connaître;

- souples, exploratrices;

- suggestives et porteuses d'imaginaire;

- sensibles à la démarche d'apprentissage de l'élève.

La classe devient ainsi une sorte d'atelier où les expériences d'apprentissage sont variées et porteuses d'un défi ou d'une résolution de problème.

Sur le plan de la géographie, la classe est divisée en 4, 5 ou 6 aires. Celles-ci ont des vocations spécifiques mais non exclusives. Les activités sont regroupées selon leur degré d'affinité entre elles. Par exemple dans le coin de lecture, nous retrouvons les activités silencieuses: lecture, jeux de lecture. Dans le coin des arts, nous retrouvons les activités à caractère expressif: écriture, arts plastiques, théâtre de marionnettes. Dans le coin du tableau de programmation, nous retrouvons évidemment les activités qui exigent des habiletés de planification: programmation de la journée, les plans de travail, les collectifs etc... Tout ce qu'il y a d'exact, d'expérimental fait partie du coin des sciences: sciences humaines, sciences physiques, mathématiques. Enfin, il peut y avoir un coin pour les autres activités: jeux de groupes, danse, mimes, explication à tout le groupe...

L'équipement pédagogique retrouvé dans ces coins est en grande partie construit par l'enseignant, c'est la nature de l'apprentissage en cours qui détermine la sorte de matériel qui permettra le mieux de développer tel ou tel savoir. Généralement, l'enseignant trouve autour de lui les idées qui donnent naissance au matériel réalisé. Il s'agit souvent de choses simples et faciles à construire: crayons, cartons, colle, objets présents dans la

classe ou dans la maison de l'élève. Les enfants peuvent participer à la construction de ce matériel. Pour le reste, l'enseignant utilise le matériel disponible dans le commerce: guides pédagogiques, manuels de classe etc.

Le mobilier se divise en deux catégories: ceux qui ont un contenu et ceux qui n'en ont pas. Dans la première catégorie, il faut énumérer les armoires, étagères, bahut, table audio-visuelle; dans la seconde, on doit indiquer les tables, chaises, tableaux, écrous, théâtre de marionnettes.

L'enseignant, principale ressource humaine de la classe doit avoir comme tâche essentielle de trouver autour de lui tout ce qui peut devenir source d'apprentissage. Son rôle doit être considéré en relation avec cet environnement. Il doit cumuler également des rôles variés: communicateur, consultant, superviseur, gestionnaire et animateur.

Claude Paquette, dans un ouvrage récent définit essentiellement ce dernier rôle comme une dynamique qui maintient et/ou inscrit un mouvement chez les élèves.

> L'animation implique une utilisation adéquate de stratégie et d'outils de travail qui permettent l'émergence d'un mouvement et son maintien dans le temps. L'intervention de l'animateur ne se limite pas à entretenir un groupe de discussion, mais elle s'élargit à une démarche continue sur le terrain, à proximité du commettant. (19)

Le processus de supervision au regard de la nouvelle pédagogie consiste à mettre en place une relation d'aide. C'est en somme, une intervention

qui vise à porter un regard critique sur l'apprentissage de l'élève. Cette supervision peut se faire à trois niveaux. Le niveau des effets d'un projet scolaire est le niveau le plus complexe. Une adéquation entre les objectifs pédagogiques visés par l'élève et les résultats atteints est alors recherchée. Au deuxième niveau, soit celui de la supervision des processus d'apprentissage, il s'agit pour l'enseignant de la classe alternative de cerner et d'analyser les processus qui ont pu jouer dans le développement d'une activité d'apprentissage. Ce niveau implique des collectes de données et des mises en ordre de celles-ci afin de faciliter à l'enfant la saisie des processus d'apprentissage (apprendre à apprendre). Quant au niveau un de la supervision pédagogique, il suffit de mentionner qu'il consiste à vérifier et à contrôler les activités d'apprentissages réalisées.

Le rôle de communicateur est cet autre rôle très important de l'enseignant "alternatif". Il peut être résumé par cette recherche de canaux de communication qui permet aux différents acteurs de la classe de rétro-agir en fonction des rôles à jouer: complémentaires (éducateurs-éduqués, adulte-enfant) ou symétriques (co-participant à un processus d'apprentissage).

Les habiletés permettant à l'enseignant de jouer ces rôles prennent racine dans son désir de réaliser les différents potentiels de l'élève: intellectuel, social, psychologique et physique. Trois critères sont utilisés pour déterminer ces compétences et habiletés:

- les acquis de l'enseignant au plan des connaissances générales et de la pédagogie;

- les habiletés didactiques (français, mathématiques, sciences etc.);

- les habiletés à diagnostiquer les résultats de l'élève en fonction des objectifs à réaliser;

La finalité de ces savoirs (savoir, savoir-faire, savoir évaluatif) est de diriger l'attention de l'apprenant sur sa propre façon de vivre et de contrôler l'objectif d'apprentissage. "The learner is to realize that there are learning strategies that he or she also uses one of them, that his or her strategy is possible not the optimal one". (21) La performance de l'éducateur consiste donc à informer l'apprenant des différentes stratégies d'apprentissage, de leurs avantages, difficultés et modalités d'utilisation. Son habileté à proposer des interventions correctrices se lie au paradigme de l'apprentissage de l'élève et à sa capacité de recevoir de nouvelles informations...

2.3 Les exigences organisationnelles d'une classe alternative

La classe alternative comme nous l'avons vu suppose des ressources humaines dynamiques et spécialisées. Le développement des différents potentiels de l'élève l'exige. L'école qui possède plusieurs de ces classes doit pouvoir compter sur une structure capable de s'accorder à cette dynamique complexe. A notre avis, la structure idéale nous apparaît être l'adhocratie, celle décrite par Henry Mintzberg dans son livre Structure Dynamique des Organisa-

tions. En effet, cet auteur nous affirme qu'à un environnement aux multiples paramètres doit correspondre une structure organisationnelle adhocratique car "l'adhocratie est clairement située dans un environnement qui est à la fois complexe et dynamique". (22)

Cette structure organique doit donc privilégier peu de formalisation de comportement. "L'éducateur intervient, mais selon la conjoncture et selon les intéractions entre l'enfant et lui". (23) L'énergie du travail se déploie pour la gestion du personnel à l'intérieur de petites unités fonctionnelles. L'ajustement mutuel devient le mécanisme de liaison à l'intérieur des équipes et entre les équipes d'enseignants. L'organisation innovatrice telle qu'une école alternative ne peut donc pas s'appuyer sur la standardisation des tâches pour la coordination des activités d'apprentissage.

Par ailleurs, le directeur de l'école ne doit pas s'attendre à diriger l'organisation selon les principes classiques de gestion. Dans cette structure, affirme Minzberg, "les informations et les processus de décision circulent de façon flexible et informelle, là où ils doivent le faire pour promouvoir l'innovation. Et ceci a pour conséquence le débordement de la structure d'autorité quand il le faut". (24) Le directeur doit plutôt se voir comme un membre à part entière des projets d'innovation pédagogique mis de l'avant par les classes. Il doit aussi se voir comme investi d'une responsabilité de coordination. En cette capacité, il agit comme un pair. Sa position hiérarchique ne joue presque plus. C'est davantage son expertise pédagogique et ses capacités de relations interpersonnelles qui jouent.

Dans le même sens, les stratégies de l'école alterna-

tive souvent formées de façon informelle doivent évoluer en fonction des projets réalisés. Le pouvoir de décision doit donc être décentralisé. Il doit appartenir conjointement au cadre d'école et aux enseignants. Les moyens pour développer le plein potentiel de l'enfant sont définis par ajustement mutuel dans la structure organique. Les buts ne sont pas pré-établis. Ils doivent cependant s'articuler autour de lignes directrices. Paquette mentionne les buts suivants dans son dernier ouvrage: "Eduquer n'est pas une activité-ventre. Elle est liée à des valeurs, à des principes et à des gestes qui influencent les commettants"... "Il est évident qu'en pédagogie ouverte, l'éducateur ne peut travailler à partir d'un ensemble d'objectifs pré-établis"... "L'innovation même pédagogique se construit progressivement par des actions nouvelles sur le terrain"... "L'enfant possède des talents multiples et l'éducateur doit avoir le souci de lui permettre de les utiliser constamment dans une situation éducative"... (25)

D'autre part, la direction en laissant en grande partie la formulation des stratégies aux enseignants, doit s'assurer que les différents qui se font jour à propos des choix stratégiques se règlent selon des buts de l'organisation. La persuasion, la négociation, la coalition deviennent alors ses outils de travail car l'organisation doit faire naître de larges consensus.

Le pilotage devient aussi une action à privilégier par le directeur. Les activités éducatives doivent après tout, être réalisées dans le temps prescrit, dans les limites budgétaires fixées et dans le respect de la mission éducatrice de l'école. Des stratégies de communication avec le milieu deviennent donc nécessaires. Claude Paquette en suggère deux: permettre au milieu de rétro-

agir sur les pratiques innovatrices et permettre au milieu de trouver sa place dans le contexte de l'innovation pédagogique.

La classe alternative tout en tenant compte des attentes du milieu, ne devra pas finalement faire oublier au responsable de l'école la diffusion d'une information claire, pertinente. Sous ce rapport, Alphonse Riverin et ses collaborateurs nous rappellent les questions auxquelles une gestion d'information doit répondre. Ces questions sont:

- Le programme est-il toujours pertinent et opportun?

- Quels sont les effets du programme?

- Dans quelle mesure les résultats observés sont compatibles avec les résultats anticipés?

- Existe-t-il des solutions de rechange plus intéressantes pour réaliser les buts du programme? (26)

Transcrites dans un contexte éducatif, elles pourraient emprunter les formulations suivantes:

- La mission de l'école alternative est-elle clairement énoncée?

- L'atteinte des objectifs de développement des talents, des habiletés et des connaissances de l'élève est-elle exprimée en termes quantifiables et au moyen d'indicateurs significatifs?

- Une relation entre les composantes de la pédagogie alternative et les résultats scolaires des élèves existe-t-elle?

- Les normes de la performance que l'on attend des élèves sont-elles connues et acceptées par le milieu?

- Les informations cheminent-elles normalement au sein de l'organisation scolaire et servent-elles à éclairer les décisions politiques et administratives?

- Des méthodes et des techniques permettent-elles d'identifier les effets de la pédagogie alternative des autres facteurs qui ont pu influencer les résultats?

Pour conclure et pour résumer sur les conditions managériales de réalisation d'une école alternative, rappelons les propos de Dickson:

> Viewed as a complex system, competency based teacher education requires a program management subsystem for succesful operation, a concurrent need is systematic program evaluation to determine the validity of competency based teacher education assumptions and to provide data for the continuous decision making necessary for development. (27)

2.4 Conclusion

Il faut voir dans ce chapitre deux, la description idéale d'une classe alternative sous deux aspects principaux: le cadre pédagogique et la structure organisationnelle. Cette description s'est inspirée des écrits de Dickson, Paquette, Bloom, Dansereau sur le sujet. Elle se voulait le plus près possible d'une pratique pédagogique qui tient compte des pré-supposés et des théories de l'apprentissage de la pédagogie moderne.

Par ailleurs, notre idée d'introduire des auteurs comme Mintzberg et Riverin dans le champ pédagogique moderne nous a été donné à la suite des nombreux rapproche-

ments que nous avons fait sur la gestion des informations dans une organisation scolaire axée sur la clientèle et aux méthodologies créatives. Les deux auteurs sont venus comme systématiser en quelque sorte, notre perception de la structure organisationnelle d'une classe alternative.

BIBLIOGRAPHIE

1. BRUNET, J.P., "Les écoles alternatives, le cadre théorique", série Notre École, no 5, 2e trimestre 1983, p. 8.

2. Ibid., p. 11.

3. SHARPLEY, C.E., "Implicit newards in classroom", contemporary Educational Psychology, Vol. 10, 1985, p. 354.

4. DICKSON, SAXE et AL., Partners for Educational reform and Renewal, Mr. Eutrhan Publishing Corporation, California 1973, p. 83.

5. BLOOM, B.S., "The search for method of group Instruction as effective aw ont-to-one tutoring", Educational Leadership, Vol. 41, No. 8, 1984, pp. 4-17.

6. KLAVER, K.J., Instructional Science, Kuwer Academic Publishers, Vol. 17, No. 4, 1988, pp. 340-364.

7. PARE, A., PELLETIER, "Une école Nouvelle pour une société Nouvelle", École coopérative, Nos. 12-13, 1971, p. 12.

8. LAVEAULT,P., "Application de la mesure du fonctionnement intellectuel et de l'adaptabilité de l'adulte à l'évaluation formative des apprentissages", Revue canadienne de Psycho-éducation, No. 16, 1987, pp. 11-21.

9. BOURNEUF, D. PARE, A., Pédagogie et lecture, MONTREAL, Éditions Québec/Amérique, 1975, p. 40.

10. DIKSON, op. cit. p. 71.

11. DICKSON, op. cit. p. 72.

12. ROBERGE, D., "L'école Alternative, organisation pédagogique, "Le RIMOUSKOIS, 9 décembre 1981.

13. IBID.

14. BREWER' E.W., DUM, J.O., OLSXEWSKI, P., "Reward in classroom" , Jet Journal of Education for teaching, Vol. 14, No. 2, 1988, p. 156.

15. Dickson, op. cit. p. 73.

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

BIBLIOGRAPHIE (suite)

16. DICKSON, op. cit. p. 74.

17. BLOOM, op.cit. p. 15.

18. DICKSON, op. cit. p. 13.

19. PAQUETTE, C., Intervenir avec cohérence, Montréal, Éditions Québec/Amérique, 1985, p. 139.

20. DICKSON, op. cit.

21. CRAHAY, M. Evaluation formative et théori constructiviste du développement, Bruxelles, De Boeck, West hall, 1986, p. 34.

22. MINTZBERG, H., Structure dynamique des organisations, Paris, Éditions d'organisation, 1982, p. 390.

NOTE MINTZBERG accorde cinq caractéristiques principales à la structure de l'adhocratie: "une structure très organique avec peu de formalisation du comportement, une spécialisation horizontale poussée basée sur la formation, une tendance à regrouper les spécialistes en unités fonctionnelles pour la gestion du personnel... une utilisation importante des mécanismes de liaison pour encourager l'ajustement mutuel... une décentralisation sélective." (p. 376)

23. PAQUETTE, op. cit. p. 37.

24. MINTZBERG, H., po. cit. p. 377.

25. PAQUETTE, op. cit. pp. 36-37-76-108.

26. RIVERIN, A, GAGNE, A TURGEON, J. HAMEL, J., L'administrateur public un être "piforétrique", Sillery, Presses de l'université du Québec, 1981, p. 156.

27. DICKSON, op. cit. p. 23.

CHAPITRE TROISIEME

CHAPITRE TROISIEME

LES MOYENS D'ENQUETE MENEE DANS CINQ ÉCOLES DU QUEBEC

3.1 Introduction

Comme cela a été signalé au premier chapitre, l'enquête s'est limitée à la description de la pédagogie pratiquée dans les classes alternatives dites de pédagogie ouverte, l'objectif étant de circonscrire les forces et faiblesses de cette pédagogie au plan de la réalisation des objectifs du développement intégral de l'élève. Cette description suffit car elle apporte assez d'éclairage.

En effet, l'enquête comme nous avons voulu la réaliser, peut permettre aux commissaires d'apprécier le degré d'atteinte de cette pédagogie au regard de l'objectif général de la commission scolaire Nouvelle-Beauce qui est le développement intégral de l'enfant. D'autre part, comparer la performance globale du secteur traditionnel d'une commission scolaire québécoise avec son secteur traditionnel n'aurait pas apporté d'éléments significatifs supplémentaires au processus de décision des commissaires quant à la mise en plan d'un réseau alternatif à la commission scolaire Nouvelle-Beauce. En effet, celle-ci connait déjà, grâce à ses évaluations de programmes, la performance de la pédagogie dite traditionnelle dans les écoles de son territoire. Incidemment, cette pédagogie est implantée à la grandeur du territoire. Par ailleurs, la méthodologie pour permettre la comparaison adéquate entre la performance du secteur alternatif et du secteur traditionnel aurait été difficile à définir et à opérationnaliser compte tenu de la complexité des variables: groupes scolaires de même composition socio-pédagogique, enseignants ayant relativement la même expérience d'ensei-

gnement, calibrage des performances des élèves (mêmes critères d'évaluation pédagogique, mêmes applications de ces critères), mêmes capacité intellectuelles de l'apprenant, même estime de soi etc... De toute façon, même si ce travail de comparaison se serait avéré utile, cela aurait dépassé, croyons-nous, le cadre d'un projet d'intervention à l'E.N.A.P..

Notre enquête s'est concentrée aussi sur la détection des mécanismes de coordination et des moyens évaluatifs qui ont rendu possibles les développements pédagogiques observés. Ce dernier objet doit permettre une réflexion sur des moyens organisationnels qu'il faut consentir pour la mise en place d'une ou quelques classes alternatives sur le territoire de la Nouvelle-Beauce.

Mais avant de faire la description de ces deux aspects de notre recherche, lesquels seront abordés au chapitre quatrième, il est nécessaire de toucher un mot sur les écoles où se sont déroulé les enquêtes et d'expliquer les moyens employés pour faire la cueillette des informations pertinentes.

3.2 Les écoles visitées

Cinq écoles furent visitées: l'école Atelier de la C.E.C.M., l'école l'Arbre d'Or de la commission scolaire des Draveurs (Gatineau), l'école l'Écollectif de la commission scolaire de Sherbrooke, l'école Georges-Étienne Cartier et l'école Plein Soleil de la commission scolaire Jacques Cartier (Longueil). Les quatre dernières écoles citées ont intégré à leur secteur d'enseignement traditionnel quelques classes alternatives (deux à six classes selon le cas). L'école Atelier n'a pas de secteur traditionnel, elle est uniquement alternative.

Le secteur innovateur de ces écoles a un passé relativement récent. La moyenne d'âge des cinq secteurs alternatifs est d'environ cinq ans. Seule, l'école Atelier s'écarte de cette moyenne, puisqu'elle a vu le jour en 1976.

Ces écoles sont situées en milieu urbain. Elles sont de taille moyenne, de 300 à 450 élèves (14 à 20 classes). Les élèves proviennent majoritairement de la classe moyenne. Une bonne partie des élèves du secteur alternatif provient des quartiers environnants. Les écoliers voyagent en autobus scolaire. Ils prennent le dîner à la cafétéria de l'école.

Les classes alternatives sont constituées de 23 à 25 élèves. En général, elles sont formées d'élèves du même âge. Exceptionnellement, elles sont formées d'élèves âgés de 6, 7, 8 ans ou de 9, 10, 11 ans. Cette règle des groupes d'âges différents s'applique surtout lorsqu'il y a trop peu d'enfants d'un même groupe d'âge pour pouvoir former une classe.

3.3 Cueillette d'information: moyens utilisés

Quatre moyens ont été utilisés dans l'étude: l'observation directe, l'interview, la lecture des rapports de consultants sur les classes alternatives et le questionnaire. Ces moyens ont le mérite de couvrir une partie de l'information pertinente à rassembler. Voyons en détail ces moyens de cueillette d'information.

3.3.1 L'observation directe

Au chapitre deux, nous avons vu que la complexité

d'une école alternative exige une stucture organisationnelle bien particulière: la stucture adhocratique. Cette dernière comporte des caractéristiques bien définies. Nous nous contenterons de rappeler au lecteur les éléments de cette structure, soit l'ajustement mutuel comme principal mécanisme de liaison, soit la circulation informelle des informations, soit les processus décentralisés de décision,soit l'ajustement des stratégies en fonction des besoins de la clientèle.

Notre stratégie d'observation s'est ancrée sur ces structures adhocratiques. Comme le signale Mouchot, il est en effet

> assez illusoire de croire qu'il suffit d'observer les choses pour les représenter dans un modèle; il faut en outre que l'observateur aperçoive, dans une sorte d'intuition illuminatrice, la structure qui correspond véritablement à l'objet à décrire et par conséquent, qu'il choisisse un certain type de modèle. Il ne suffit pas de voir les choses, il faut apercevoir leur structure. (1)

Il nous suffisait alors d'apprécier pour chacune des cinq écoles visitées le niveau relatif d'adhérence de l'organisation aux caractéristiques essentielle: de structure adhocratique. D'autre part, nous nous sommes servis également du modèle éducatif de la "Multi-Unit School" décrite par Dickson pour comprendre le programme éducatif adopté par les quelques neuf classes visitées. Quant aux recherches relatives aux ressources utilisées pour le fonctionnement de ces classes, nous nous sommes inspirés des données fournies par Claude Paquette dans son livre Vers une Pratique de la Pédagogie Ouverte. (2)

3.3.2 L'interview

Dans les écoles visitées, nous avons interviewé le directeur, des enseignants des deux cycles de l'élémen-

taire et des parents du comité de gestion pédagogique. A deux occasions, nous avons interrogé un directeur général de commission scolaire. Les questions étaient ouvertes. L'entrevue était de type non-directif. Les thèmes abordés avec l'enseignant ont été les suivants:

- les habiletés de base de l'enseignant, la procédure du diagnostic pédagogique, le modèle d'apprentissage;
- Le rôle de l'évaluation: les critères de rendement qui rendent compte de l'étendue d'un ensemble d'objectifs; la variation des modes de prise d'information et de remédiation avec intégration à un éventail de stratégies d'enseignement; la contribution des élèves à la prise en charge du diagnostic, la description dynamique des erreurs;

- Les stratégies d'enseignement: le tutorat, la personnalisation, l'individualisation, les activités ouvertes;

- La coordination des activités éducatives: la supervision pédagogique, le perfectionnement des habiletés d'enseignement, la régulation du quotient pédagogique.

Les thèmes abordés avec les parents du comité de gestion ont été moins nombreux:

- Les objectifs d'enseignement: la satisfaction de la performance des élèves en regard du développement des talents et des talents académiques;

- Les mécanismes de coordination de l'école: le rôle du comité de gestion pédagogique, le processus décisionnel de l'école.

Les thèmes abordés avec les cadres scolaires se sont centrés sur la structure organisationnelle:

- les diverses ressources de la classe alternative de l'école;

- La performance de la classe alternative;

- Les mécanismes de coordination des activités d'enseignement;

- Les niveau d'intéraction du secteur alternatif avec le secteur traditionnel;

- Les phases historiques d'une classe alternative: son implantation, les premières années, sa phase de maturité.

Dans le tableau II, le lecteur trouvera le résumé des informations recherchées lors des interviews.

TABLEAU II

Informations recherchées par entrevue, par type d'interviewé.

INTERVIEWE	TYPE D'INFORMATION RECHERCHEE
Membres du comité de parents	- les objectifs d'enseignement - les mécanismes de coordination de l'école
Personnel enseignant	- les habiletés de base - le rôle de l'évaluation - les stratégies d'enseignement - la coordination des activités éducatives
Cadres scolaires	- ressources de la classe alternative - mécanismes de coordination des activités d'enseignement - niveau d'intéraction du secteur alternatif avec le secteur traditionnel - performance de la classe alternative - supervision pédagogique - les phases d'implantation

3.3.3 La lecture des rapports portant sur l'évolution des classes alternatives.

Des cinq écoles visitées, seule l'école l'arbre d'Or n'avait pas de syntèse écrite de son évolution. Sa récente apparition (1986) dans le réseau des écoles alternatives explique cette absence.

La plupart du temps, les rapports ont la même orientation, celle d'inciter les décideurs de la commission scolaire concernée à accorder plus de ressources à l'école alternative ou aux classes alternatives. On y parle de la forte implication des parents au processus décisionnel; on fait mention de la grande motivation de l'élève à être partie prenante de ses processus d'apprentissage. On fait état du vécu de l'élève, du développement de ses talents. On fait également le bilan des activités para-scolaires vécues par les élèves.

Lorsque les rapports sont écrits par un consultant privé (École Plein Soleil, Georges-Étienne Cartier) des indications précises concernant le modèle pédagogique et les valeurs vécues par les élèves sont ajoutées.

Les problématiques soulevées dans ces rapports se situent au niveau des ressources et ou des difficultés à desservir adéquatement les clientèles à risque telles que les élèves souffrant de difficultés d'apprentissage ou de problèmes d'adaptation.

3.3.4 Les questionnaires

Afin de cerner l'aspect pédagogique et organisationnel de la classe alternative, nous avons fait passer deux questionnaires. Le premier avait pour objectif de nous aider à identifier le degré de conformité des

classes alternatives visitées avec le modèle proposé par la "Multi-Unit School". Les questions posées touchaient à la fois les caractéristiques de cette dernière: la gestion de l'espace physique, de l'environnement et du temps; les démarches pédagogiques de l'élève; la gestion des gestes mentaux à partir des symboles littéraux, numériques et la gestion de l'habileté logique.

Ce questionnaire s'adressait à chaque titulaire (12) des classes visitées. Cet instrument d'enquête était présenté comme un outil évaluatif susceptible d'aider l'enseignant à porter un regard critique sur son enseignement. Ils nous permettait aussi de comprendre les différents extrants de l'élève ou ses différentes habiletés développées dans, et pour son réseau institutionnel scolaire. Le lecteur trouvera copie du questionnaire à l'annexe I. Ce dernier est titré "Questionnaire portant sur les indicateurs de réussite de niveau pédagogique". Il est à noter qu'un questionnaire analogue existe pour chaque école visitée.

Le deuxième questionnaire s'adressait aux gestionnaires de l'école. Il utilise certains indicateurs de réussite au plan de l'organisation pédagogique. Comme on peut le constater, trois thèmes sont développés dans le questionnaire reproduit à l'annexe II:

- La demande du milieu pour le modèle de la classe alternative;

- Le profil de l'élève;

- La démarche de l'école visant à favoriser les apprentissages et les contenus offerts.

Par l'utilisation de ce questionnaire nous avons

cherché à comprendre le degré de clarté et de cohésion de la mission de l'institution d'enseignement. Nous avons tenté de saisir le niveau d'articulation de l'institution par rapport aux données du marché, aux besoins de la clientèle.

Ce questionnaire figure à l'annexe VI sous le nom de "Questionnaire portant sur les indicateurs de réussite au plan de l'organisation pédagogique". Dans le prochain chapitre, seront donnés les détails concernant les principaux points d'articulation des deux questionnaires.

BIBLIOGRAPHIE

1. MOUCHOT, J.M., MOLES' A. Méthode des Sciences Humaines dans l'entreprise, Editions Fayard, 1971, p. 145.

2. PAQUETTE,C., Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Victoriaville, Editions NHP., 1976.

CHAPITE QUATRIEME

CHAPITRE QUATRIEME

LES RESULTATS DE L'ENQUETE

4.1 Introduction

Indiquons tout de suite qu'on trouvera en annexe les données relatives à la petite histoire des écoles. Y sont mentionnés également les ressources, le référentiel pédagogique, les grilles-horaires, les instruments d'évaluation et les données relatives à la satisfaction des parents des élèves fréquentant ces écoles. Ces informations permettent de se faire une idée de l'école alternative en autant qu'une énumération de phénomènes peut le faire.

Mais pour l'essentiel de cette section de chapitre, nous désirons livrer au lecteur des observations qui ont trait aux principales structures observées: les stratégies d'enseignement, le système de motivation, les activités éducatives, l'acte d'enseignement. Les mécanismes de coordination et la gestion de l'information pédagogique feront l'objet de la deuxième partie de ce chapitre. Ces observations faciliteront la saisie globale du programme innovateur d'enseignement concrétisé dans les classes faisant l'objet de l'étude. Cela se faisant, le lecteur sera en mesure de percevoir l'écart existant entre le modèle pédagogique de référence décrit au chapitre deux et celui des classes observées.

De plus, l'examen de la deuxième partie (mécanisme de coordination et circulation de l'information) aidera le lecteur qui aura gardé en tête les caractéristiques de la structure adhocratique explicitée dans la partie théorique du travail, de mesurer le fossé entre celles-ci et celles-

là.

Nous ajouterons que nous avons traité ces cinq écoles comme si elles formaient un tout au chapitre du programme d'enseignement, leurs grandes ressemblances justifiant ce choix de présentation. Cela s'explique peut-être par le fait que ces cinq écoles se sont nourries au même courant pédagogique, celui de la pédagogie ouverte. Celle-ci est actuellement très élaborée au Québec. Plusieurs volumes ont d'ailleurs été publiés sur la question (Bourneuf, Paquette). La deuxième raison qui milite pour le traitement de ces écoles comme un tout, est à l'effet que le questionnaire portant sur les habiletés des élèves (indicateurs de réussite de niveau pédagogique) donne sensiblement le même résultat d'une école à l'autre.

TABLEAU III

SYNTHESE DE LA PERFORMANCE ACADEMIQUE
PAR ECOLE SELON LE TYPE D'HABILETE OBSERVE

1. Gestion de l'espace physique •Score maximum de la catégorie: 10	9	10	8	10
2. Gestion de l'environnement de l'élève •Score maximum: 40	35	30	30	32
3. Gestion du temps •Score maximum: 30	18	20	22	18
4. Démarche pédagogique de l'élève •Score maximum: 110	81	88	80	88
5. Gestion à saisir du sens à partir des symboles littéraux •Score maximum: 60	45	44	42	40
6. Gestion à saisir du sens à partir des symboles numériques. •Score maximum: 60	45	42	42	48
7. Habileté logique et de raisonnement •Score Maximum: 40	29	32	30	22
8. Habileté socio-relationnel •Score maximum: 60	49	50	52	54
TOTAL: En pourcentage:	311/410 75,8%	316/410 77%	306/410 74,6%	312/410 76,1%

Nous pouvons facilement constater à la lecture de ce tableau que les forces d'une école à l'autre sont à peu près identiques: gestion de l'espace physique, habileté socio-relationnel, gestion de l'environnement et gestion à saisir du sens à partir des symboles littéraux. Il en va de même pour les faiblesses: gestion du temps, habileté logique et de raisonnement.

4.2 Les stratégies d'enseignement

Nous nous proposons maintenant de décrire les programmes d'enseignement par le biais des stratégies d'enseignement. Cette option a le mérite d'établir des liens essentiels avec les objectifs poursuivis à partir desquels les stratégies d'enseignement se bâtissent, les diagnostics pédagogiques et les stratégies d'enseignement s'ajustent.

Globalement, nous constatons que les enseignants ont le souci des objectifs à atteindre. Les programmes d'enseignement sont délimités en terme de développement des talents: la planification, la prévision, la communication, l'expression, la pensée divergente et convergente, la créativité et l'évaluation. Ces talents sont décrits néanmoins en termes assez généraux. "La créativité est l'habileté à réunir des informations diversifiées afin d'obtenir de nouvelles solutions ou de nouveaux moyens pour exprimer ses idées". (Bulletin descriptif des élèves de l'école Atelier). Les objectifs des maisons d'enseignement visitées sont alignées aussi sur ceux que le ministère de l'Éducation propose dans ses différents programmes d'enseignement: français, mathématiques, sciences de la nature, sciences humaines, enseignement religieux ou moral, éducation physique et arts. Cette deuxième catégorie d'objectifs est davantage spécifiée que les

objectifs touchant le développement des talents. Des indicateurs précis existent; une hiérarchisation entre les objectifs intermédiaires et spécifiques est observée.

Cependant, dans les cinq écoles, le profil des acquis pédagogiques des élèves était sommaire. Le bulletin scolaire constituait l'essentiel du profil. Les indicateurs habituels que l'on retrouve dans une classe alternative type n'ont pu être décelés À savoir le contexte pédagogique où l'erreur se produit, l'ensemble des causes pouvant expliquer les stratégies inefficientes utilisées par l'élève, les tentatives de relier la cause de l'erreur à un paradigme de l'apprentissage et À savoir le quotient motivationnel de l'élève.

Dans ces écoles, les élèves progressent à leur propre rythme surtout en ce qui a trait aux objectifs d'enseignement reliés aux développements des talents. Quant au programme ministériel, des leçons encyclopédiques ou tutorales apparaissent dans la grille-horaire. Les leçons de ce genre se font surtout lorsque l'enseignant réalise que les concepts des programmes du ministère ne sont pas compris par la majorité des élèves. Autrement, l'apprentissage se fait par "coaching" individuel. Au chapitre de la personnalisation, nous n'avons pu observer si les démonstrations, les stratégies d'enseignement se faisaient en tenant compte des divers profils d'apprentissage des élèves (visuel, auditif, convergent, divergent, axé sur les relations humaines ou sur l'environnement affectif ou cognitif). Généralement, les enseignants interrogés pouvaient distinguer les caractéristiques appartenant au visuel ou à l'auditif; ils ne pouvaient pas le faire pour les autres catégories. Bien plus, ils ne prêtaient pas une grande attention à l'influence que le style d'apprentissage pouvait avoir sur le développement cognitif.

Les élèves de ces écoles sont des contributeurs significatifs en ce qui a trait à la gestion du temps. Ils planifient les projets personnels selon leur calendrier. Ils déterminent avec l'enseignant leur horaire quotidien à partir d'un tableau de programmation. L'atelier de français sera-t-il fait avant celui des mathématiques? Le projet du groupe de travail sera-t-il continué aujourd'hui? Seulement, quelques activités d'apprentissage demeurent fixées dans le temps par l'enseignant. Ces activités sont des leçons magistrales.

D'autre part, le matériel didactique utilisé par l'enseignant est diversifié. Il est constitué d'imprimés, de matériel audio-visuel ou de matériel permettant l'observation des phénomènes naturels (jumelles, grilles d'observation, petits appareils scientifiques etc...)

Quant à l'évaluation des objectifs, dernière étape d'une stratégie d'enseignement, elle se fait en amenant progressivement l'élève à une auto-évaluation de ses apprentissages. Souvent, une petite grille à remplir après la journée de classe est mise à sa disposition. L'enseignant complète l'évaluation en interrogeant l'enfant. Son but est de lui faire réaliser les pistes d'apprentissage que l'élève a empruntées. L'élève s'ajuste à ce "feedback". Il explore l'avenue proposée. Cette exploration ne va pas cependant jusqu'à prendre conscience de son approche particulière de résoudre un problème ni à comprendre la manière personnelle qu'il a d'utiliser des stratégies d'apprentissage, efficaces ou pas.

En d'autres mots, l'accent n'est pas mis sur le "apprendre à apprendre"; il est placé sur le développement des habiletés. Dans ces classes alternatives, les connaissances sont jugées utiles dans la mesure où elles

facilitent le développement d'une habileté. La maxime "c'est en forgeant qu'on devient forgeron" prend tout son sens ici. L'introspection de l'agir mental est donc complètement passée sous silence. C'est sciemment. L'élève n'est pas instruit sur son acte de réflexion. Il ne lui est pas indiqué comment il doit se prendre pour poser des gestes d'attention et de réflexion. Il y a croyance que cela s'apprend en laissant l'élève à lui-même.

4.2.1 Un système de motivation intrinsèque

Klauer, dans son livre Framework of a Theory of Teaching * indique que motiver un élève constitue l'une des fonctions essentielles de l'enseignant. L'intensification de la motivation de l'élève dépendrait selon ce même auteur de la connaissance que celui-ci possède déjà sur un sujet donné et de celle qu'il désire acquérir par les activités d'apprentissage proposées.
Dans le cas où les connaissances à acquérir sont déconcertantes par rapport à la vision habituelle de l'enfant, l'engagement de celui-ci demeure cependant minimal. Les découvertes restent toujours le fruit d'un long processus des petits pas. Einstein est venu après Galilée, Newton, Laplace, Planck.

* NOTE L'auteur a en fait déterminé six fonctions principales de l'acte d'enseignement: motiver l'élève, lui fournir de l'information, l'aider à sélectionner, structurer, voir les champs d'application de l'information et superviser son processus entier de gestion (Klauer, p. 24 à 41)

Dans les classes alternatives visitées, la vision du monde de l'enfant est tenue en ligne de compte. Les projets individuels sont menés à son propre rythme. Les enseignants partent des préoccupations de l'enfant, de ses intérêts et de ses connaissances. L'élève a en somme, le sentiment que les facteurs externes (horaire, planification de l'enseignant, exigences de l'école etc) ne sont jamais assez puissants pour l'empêcher de mener à terme ses projets. La perception de sa propre compétence conjuguée aux encouragements de l'enseignant sont sans doute pour beaucoup dans la stabilité de ce sentiment.

Si par surcroit, le travail proposé par l'enseignant de cette classe alternative constitue un défi pour l'enfant, une persévérance remarquable dans le travail académique est observée. L'élève n'apprend plus alors pour faire plaisir au maitre mais pour satisfaire sa propre curiosité et pour éprouver sa propre indépendance. L'offre d'une activité impliquant un processus personnel de résolution de problème (le défi) n'exige pas cependant de l'enseignant qu'il renforce sa persistance par des récompenses.

> The reward is not necessary when the task is sufficiently interesting for subjets that the offer of incentives is a superfluous source of motivation and when the solution to the task is open - ended enough that the steps leading to the solution are not immediatly obvious. (2)

Toutefois, lorsque les enseignants des classes alternatives visitées font de l'enseignement encyclopédique, il aurait été souhaitable d'utiliser des motivations extrinsèques. "If one believes that tangible rewards may follow task engagement in the

future, the result should be increased task engagement in the future as long as the expectation of reward is in effect". (3) Les éducateurs de la classe alternative ne font cependant pas appel à ce genre de motivation. Il reste alors à l'élève la possibilité de décoder les indices de comportement de l'enseignant témoignant une satisfaction vis-à-vis son travail scolaire.

4.2.2 Des activités éducatives de plus en plus formalisées

Les enseignants après quelques années d'enseignement en classe alternative, présentent des activités d'apprentissage plus systématisées. Les consignes sont plus nombreuses, plus précises; la pression pour aider l'élève à rencontrer les objectifs préalablement établis devient forte. Cela est surtout vrai dans les activités portant sur l'apprentissage des habiletés langagières et mathématiques, le système scolaire se montrant plus exigeant vis-à-vis l'enseignement de ces deux disciplines. Les critères de performance sur le développement des talents ont tendance aussi à se préciser. L'intervenant éducatif spécifie davantage les contenus d'apprentissage. En fait, la contribution de l'intervenant augmente alors que celle de l'apprenant diminue.

Malgré cet encadrement plus grand, l'élève possède encore la maîtrise de la programmation de ses projets individuels. Il peut en effet continuer à réorganiser les informations soit en les associant à ses schèmes organisateurs soit en les adaptant à des situations concrètes d'apprentissage.

4.3 L'acte d'enseignement

Une gestion de l'enseignement à mi-chemin entre la pédagogie traditionnelle et la pédagogie nouvelle.

En pédagogie, on parle généralement de trois sous-systèmes rattachés à la gestion de l'enseignement: les sous-systèmes de la planification, des stratégies d'enseignement et de l'évaluation pédagogique. Ces trois sous-systèmes sont eux-mêmes influencés par les modèles théoriques de l'enseignant, par ses connaissances pédagogiques et par sa maîtrise des habiletés d'enseignement. Tout ceci produit ou contribue à produire chez l'apprenant des prises de conscience, des réorganisations d'information et des développements d'habiletés intellectuelles. Le tableau IV présente ci-après les données essentielles de la gestion de tout enseignement.

TABLEAU IV

SCHEMA DE LA GESTION DE L'ACTE D'ENSEIGNEMENT SELON LA VISION SYSTEMIQUE

LES INTRANTS	LE PROCESSUS			LES EXTRANTS
	Planification	Réalisation	Evaluation	Les talents, les habiletés développées
- Modèles d'apprentissage utilisées - les connaissances de l'enseignant - les habiletés pédagogiques de l'enseignant - la maîtrise de l'art pédagogique	- Bilan des acquis de l'élève - connaissance du profil d'apprentissage - connaissance de la gestuelle mentale de l'apprenant - la détermination des objectifs d'apprentissage - critères de maîtrise	- gestion de la modalité supplémentaire - l'organisation pédagogique de l'espace - l'organisation pédagogique du temps - interaction avec tout le groupe - animation - consultation - personnalisation - organisation des séquences des enseignements	- rétroaction - évaluation du niveau de performance (stabilité, généralisation, flexibilité, organisabilité) - hiérarchisation des rendements multiples - évaluation sommative - utilisation intégrée des tests scolaires - l'évaluation formative - interprétation des réponses - interprétation de l'erreur selon un paradigme d'apprentissage	- prises de conscience de l'apprenant - développement des talents, des habiletés multiples - réorganisation des informations. (assimilation, accomodation, adaptation)

AJUSTEMENT

P.D. 30-05-90.

Les éléments de ce tableau constituent donc l'essentiel de l'acte pédagogique. D'autres éléments auraient pu être ajoutés. Mais cela aurait alourdi le texte.

Ainsi donc, au chapitre des intrants, le modèle pédagogique de la classe alternative visitée est articulé: l'élève part de ce qu'il est lui-même, de son expérience pour aller au devant de sa première idée et de ses connaissances présentes. Au long de ses activités, l'élève conscientise ses démarches et ses apprentissages puis les confronte aux expériences des autres. C'est clair. C'est le modèle de la pédagogie ouverte. Les connaissances de l'enseignant sont aussi élaborées dans le domaine de la présentation des pistes ouvertes aux élèves. La même chose peut être dite dans le domaine de la gestion du temps.

Cependant, les connaissances de l'enseignant de la classe alternative sont déficientes en ce qui a trait aux méthodes inductives et déductives. Une distinction n'est pas faite entre l'élève qui lit une règle à travers l'exemple et celui qui lit l'exemple à partir de la règle ou du principe. Il s'en suivra que le guidage fait auprès de l'étudiant souffrira de ce peu d'expertise, même si l'enseignant possède une définition "potable" du processus d'évaluation (une opération servant à saisir ce qui s'est passé au cours de la démarche d'apprentissage de l'élève). Il lui manque les retours de la conscience (inductif) à un modèle (déductif) composé d'images mentales visuelles ou auditives.

Par contre, les enseignants rencontrés réussissent à transmettre un contenu en variant passablement leurs stratégies de comunication avec le groupe. Il utilisent les shémas, les images, les interrogations qui amènent l'élève à répondre d'une façon personnelle. Ils savent se

centrer sur les intérêts du groupe. Ils connaissent l'importance de se concentrer sur les faits lors d'une discussion. Ils savent de plus refléter le point de vue de l'interlocuteur.

Ces enseignants en plus de jouer le rôle d'animateur et de communicateur, jouent le rôle de consultant. En effet, il n'est pas rare de les voir fournir un conseil à un élève. Ils se placent alors dans une relation d'aide individualisée. Ces réussites peuvent inspirer directement la commission scolaire Nouvelle-Beauce. D'autre part, ils sont incapables de faire le repérage des stratégies des élèves au regard des profils d'apprentissage. Ils travaillent plutôt à partir d'un jugement global de la maîtrise d'une habileté. La recherche pédagogique actuelle est pourtant explicite à ce sujet. "Le fait pour un élève de réussir certains types de tâches et d'en échouer d'autres constitue un symptôme de difficulté beaucoup plus raffiné qu'un verdict global de non maîtrise". (4) Le professeur Clément Passa de l'université de Montréal souligne l'importance d'un modèle d'évaluation qui tient compte de l'ensemble des données relatives à l'apprentissage (profil d'apprentissage, paradigme d'erreur, stratégies de l'apprenant, échelles de maîtrise etc.): "l'utilisation non intégrée des tests scolaires ou de façon générale, des données qualitatives ou quantitatives concernant les apprentissages des élèves réduit l'efficacité des interventions pédagogiques". (5) Il faudra se souvenir de cette remarque. Ce point de l'évaluation vient donc influencer directement le processus de l'élaboration des stratégies d'enseignement lesquelles, doivent être comprises comme des séquences d'action en vue d'une atteinte d'un ou des objectifs spécifiques. "Strategy is a plan of sequence of actions to attain a pre-established goal; a learning strategy is a plan of a sequence of

actions to attain a learning objective".(6) C'est pourquoi lors de la phase de la planification, le bilan des acquis demeure très sommaire. Il manque en effet les données qualitatives, quantitatives pour avoir toute son ampleur. Le résultat de tout ceci est que l'enseignant peut indiquer le niveau de maîtrise d'un talent ou d'une habileté mais il demeure incapable de dire quoi que ce soit de significatif sur les stratégies utilisées par l'apprenant par exemple. La découverte de ces stratégies regroupées en trois catégories par le professeur Dansereau et ses collaborateurs exigerait des instruments évaluatifs sophistiqués ou tout au moins une maîtrise par l'enseignant des processus mentaux de l'élève. Incidemment, ces trois catégories sont les stratégies primaires, organisationnelles et auto-régulatrices. La première catégorie inclut les processus mentaux tels que la compréhension, l'assimilation, l'accommodation et l'adaptation. La deuxième catégorie fait référence à la gestion du temps, à la coordination des efforts, à l'évocation du geste, de l'image. Le troisième niveau de stratégie fait songer à une conduite globale individualisée de l'apprenant.

Ces diagnostics individuels incomplets ont par conséquent une incidence non négligeable sur la capacité de l'enseignant à faire effectuer par l'élève des transferts d'apprentissage, tant au niveau des contenus ("généralisabilité"), de la tâche (flexibilité) qu'au niveau supérieur d'opération ("organisabilité"). Ils sont ainsi privés de l'information qui aide l'élève à faire des liens entre ce qu'il apprend à faire et ce qu'il a appris à comprendre. De cette façon, les opérations intellectuelles et les stratégies primaires, organisationnelles ou auto-régulatrices ne peuvent pas être développées.

Le tableau V résume ici les caractéristiques principales de l'enseignement alternatif du milieu québécois.

TABLEAU V

SYSTEME EDUCATIF DE LA CLASSE ALTERNATIVE
SELON NOMBRE D'ANNEES D'EXISTENCE DE LA CLASSE ALTERNATIVE

	DEVELOPPEMENT DE L'ELEVE	ACTIVITES EDUCATIVES	STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT	SYSTEME MOTIVATIONNEL	SYSTEME EVALUATIF
Moins de 4 ans	SOCIO-AFFECTIF COGNITIF (TALENT) HABILETES LANGAGIERES ET MATHEMATIQUES	NON FORMALISEES OUVERTES	EN FONCTION DU DEVELOPPEMENT DES TALENTS FONDAMENTAUX	INTRINSEQUE RENFORCEMENTS SOCIAUX	FORMATIF
Plus de 4 ans	IDEM PLUS FORTE ACCENTUATION DU COTE DES HABILETES LANGAGIERES ET MATHEMATIQUES	OUVERTES, ENCYCLOPEDIQUES	PLUS CENTREES SUR L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DE PROGRAMMES DU M.E.Q.	INTRINSEQUE EXTRINSEQUE RENFORCEMENTS SOCIAUX	FORMATIF ET SOMMATIF

4.4 Les mécanismes de coordination et l'environnement de la classe alternative

La recherche des moyens pédagogiques appropriés est très importante. Chaque classe, comme nous avons pu le constater précédemment s'engage à développer une approche pédagogique personnalisée. Aussi, de multiples efforts sont consacrés pour la découverte d'activités pédagogiques aptes à devenir autant de points de départ pour le développement des multiples talents des élèves. Toute cette énergie créatrice se déploie cependant en fonction de lignes organisationnelles particulières et c'est précisément ce que nous nous proposons d'aborder au cours de la deuxième partie de ce chapitre quatre.

4.4.1 La créativité du secteur alternatif en opposition aux forces bureaucratiques du système scolaire québécois

Les classes alternatives qui ont une très jeune histoire (moins de trois ans d'âge) présentent une structure matricielle comme forme d'organisation. Le directeur d'école ne possède alors qu'un pouvoir "fonctionnel" sur la classe. Il est celui qui est habilité à prendre les décisions concernant l'application du régime pédagogique, de la convention collective et des politiques de la commission scolaire. Son pouvoir exclusif s'arrête là. Il doit partager en effet l'autre pouvoir qui est le pouvoir "opérationnel" avec les différents producteurs de l'activité éducative. Ce partage se fait au sein d'un organisme qui est appelé comité de gestion. Dans la prochaine figure (voir page suivante), nous pouvons comprendre ces deux pouvoirs.

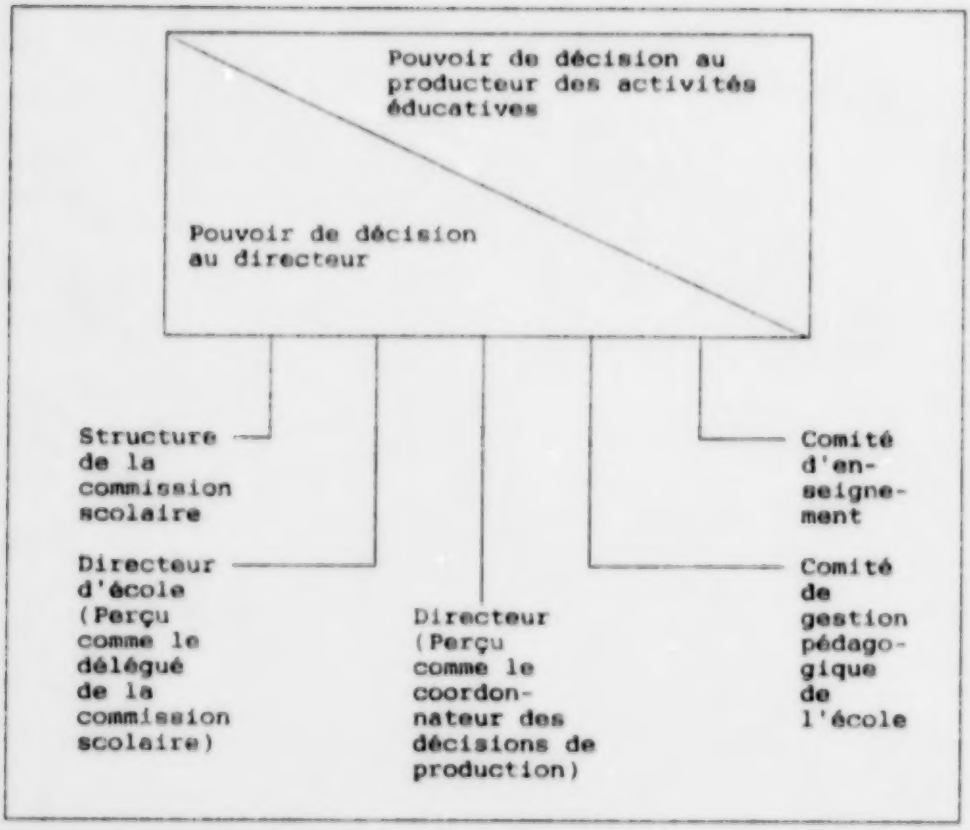


Fig. III Relation entre le pouvoir fonctionnel et le pouvoir opérationnel d'une école alternative.

Note: Cette figure est inspirée du livre d'Henry Mintzberg Structure Dynamique des Organisation. Dans celle-là, le pôle du pouvoir fonctionnel est à gauche, celui du pouvoir opérationnel est à droite. Chacune de ces forces se neutralise au centre, là où le rôle du directeur consiste à harmoniser les différents qui apparaissent à propos des orientations pédagogiques.

D'autre part, même si une grande partie des décisions prises au feu de l'action pédagogique se règle par ajustement mutuel, les comportements non formalisés des enseignants et des animateurs permettant ce mécanisme de liaison, il arrive que certaines énergies des intervenants ne soient pas synchronisées ou ne convergent pas. La direction, avons-nous constaté, se convertit alors en spécialiste des relations humaines. Il s'assure également que les objectifs stratégiques de la classe se réalisent dans un délai raisonnable. Il convie les partenaires à respecter les limites budgétaires fixées par la commission scolaire. Il veille à ce que les tâches à accomplir respectent les engagements ou les objectifs prioritaires de l'école.

Par ailleurs, la division de travail dans la classe alternative demeure assez rudimentaire. Les enseignants s'occupent de tout ce qui concerne l'animation, la supervision pédagogique des élèves, la préparation d'activités, les sorties éducatives, le "coaching" d'un élève, l'évaluation des rendements, la formation des habiletés intellectuelles... En fait, les enseignants ont pratiquement le mandat qu'ils veulent bien jouer. Les balises strictes à suivre sont seulement de l'ordre des fondements de la pratique de la pédagogie ouverte. Le reste est soumis à leurs initiatives personnelles.

Au chapitre des communications, d'intenses réseaux informels sont observés. L'obligation de produire un service éducatif créatif explique en partie cette intensité. En effet, tout se passe comme si les idées nouvelles devaient emprunter des canaux de communication de l'informel pour pouvoir se transformer en gestes concrets, pertinents. Une grande consommation d'informations est ressentie comme nécessaire afin de créer

des démarches pédagogiques génératrices de grands impacts chez l'apprenant.

Mais lorsque les classes alternatives perçoivent ou sentent de l'hostilité par rapport à la façon dont elles perçoivent leur mission ou leurs méthodes pédagogiques, nous avons pu observer qu'elles ont tendance à centraliser leur processus décisionnel. Le directeur prend alors de nombreuses décisions. Il devient celui qui fait des choix au nom des intervenants pédagogiques. Les canaux de communication se formalisent. L'assemblée des enseignants est alors sollicitée pour donner ses avis sur les affaires pédagogiques de l'école.

La standardisation des procédures administratives (l'inscription des nouveaux élèves, les règles d'allocation des budgets pour les activités hors horaire, les mécanismes de concertation...) devient aussi plus poussée avec le vieillissement de l'organisation alternative, les prescriptions de la commission scolaire se faisant de plus en plus pressante.

Dans cette même veine, la division des tâches s'accentue. Le responsable d'école partageant au départ une tâche éducative avec ses collègues devient quelques années plus tard un responsable avec des rôles administratifs bien circonscrits. Il est alors considéré comme un pilote de projets. C'est lui qui traite les différents qui se font jour à propos des décisions mises de l'avant par le comité de gestion pédagogique. Il s'occupe également des perturbations pouvant être causées par les choix stratégiques des enseignants ou des parents. Il assure la responsabilité première des allocations budgétaires originant de la commission scolaire.

Le comité de gestion pédagogique, formé des parents, des représentants-enseignants et de la direction, voit, quant à lui, à la bonne marche des activités para-scolaires. Il s'occupe d'articuler les décisions relatives au choix des manuels de l'école, de la conduite des élèves, des adaptations locales du régime pédagogique, du classement des élèves et de leur évaluation. Il peut mettre sur pied d'autres sous-comités: comité des finances, du transport, des fêtes des enfants etc... C'est le centre névralgique des décisions de la classe alternative.

De leur côté, les enseignants organisent le milieu éducatif de façon à ce qu'il corresponde le mieux possible aux besoins et à la dynamique du groupe d'élèves qui lui est confié. Plus spécifiquement, il aide les enfants à auto-déterminer leur cheminement éducatif. Il atteint cet objectif en supportant les élèves dans leur démarche de précision des objectifs, de planification des étapes de réalisation de l'activité et de participation à la définition du contenu d'apprentissage.

Finalement, les parents se définissent également un rôle plus précis. Ils deviennent des partenaires assurant la continuité école-maison, bien qu'il peuvent assister occasionnellement l'enseignant ou devenir des personnes-ressources dans certaines activités scolaires. Quant au chapitre des postes de travail, nous n'avons pas pu observer une standardisation poussée du côté de la formation du personnel enseignant, dans les écoles alternatives visitées.

Les qualifications obtenues sur les bancs de l'université demeurent de simples bases sur lesquelles

est construite l'expertise de l'enseignant. Les façons optimales de bâtir des tests diagnostics sont en effet apprises sur le tas. C'est la même façon de faire en matière d'apprentissage des didactiques des différentes matières enseignées. La variation des stratégies de communication ou de présentation s'obtient au prix d'une observation minutieuse des impacts. Les interventions proposées dans la littérature de la pédagogie ouverte sont des pistes d'envol, non des points d'arrivée.

Il n'est donc pas surprenant de constater dans ces milieux un système de récompenses centré sur les réalisations des agents éducatifs. Les encouragements se font à la suite d'initiatives en matière de savoir-faire pédagogique. La collaboration avec les collègues est par ailleurs fortement appréciée.

4.4.2 La gestion de l'information en classe alternative

Pour terminer sur l'aspect des mécanismes de coordination et de l'environnement de la classe alternative, nous dirons un mot sur le système idéologique de la classe alternative ou ce que d'autres pourraient appeler la culture du milieu. Nous savons actuellement que l'idéologie d'une organisation est considérée comme un moyen de structuration de l'organisation. Des masses d'informations sont jugées utiles, d'autres pas. Dans les organisations qui nous concernent, vous avons d'abord constaté dans les discours, la grande importance accordée aux informations relatives aux valeurs éducatives; les parents en parlent beaucoup, les enseignants aussi. Les valeurs servent en quelque sorte d'étalon dans la détermination des activités éducatives à faire réaliser par les élèves.

L'autonomie figure en tête de liste de ces valeurs ou principes. Elle est perçue comme la pierre angulaire de toute la philosophie éducative de la pédagogie ouverte. Faire appel à la responsabilité de l'élève, c'est garantir sa croissance, le développement harmonieux de ses talents. Le principe de la démocratie ne suit pas très loin derrière. Les décisions importantes concernant l'organisation de la classe sont prises selon la règle de la majorité. La conduite même de l'élève est subordonnée aux voeux de la majorité. C'est la même règle qui s'applique au comité de gestion.

Le principe du coopératisme fait partie aussi du peloton de tête des valeurs. Les ressources des élèves sont fortement mises à contribution. Elles sont considérées comme très importantes dans la résolution des problèmes. C'est d'ailleurs pour cette raison que les élèves sont si souvent réunis en petits groupes de travail.

Sur un autre plan, ces trois valeurs jouent un rôle essentiel dans la sélection des nouveaux arrivés. Ceux-ci sont inscrits dans la classe alternative si seulement leurs parents se disent en accord avec les principes déjà énumérés. Nous percevons donc, au contraire de l'école privée où la sélection s'effectue généralement à partir de la performance académique de l'élève, que l'école alternative discrimine à partir des valeurs des parents. Les principes jouent ainsi un rôle de cohésion et d'harmonisation pour les gens de l'organisation. Ceux-ci savent en effet à quoi se référer. Leurs actions possèdent des zones d'ancrage. Leurs mots ont un référentiel.

Malgré cette consistance idéologique, la cir-

culation des informations occasionne parfois des débordements. Certaines règles ou principes sont parfois violés. L'articulation des conduites se fait alors uniquement en fonction des besoins de développement de l'élève ou en fonction de ce que l'on a décidé comme devant être bon pour la croissance de l'école.

Une dernière constatation est à faire à l'article de la gestion de l'information, celle de l'emphase placée sur les informations qui ont pour but la réalisation des activités éducatives. En cela, l'école alternative ne se distingue pas de l'école traditionnelle. La collection, la sélection et l'évaluation de l'information sont orientées en fonction d'une recherche d'optimalité dans la préparation d'activités à proposer aux élèves. Peu de temps disponible et peu d'échanges d'informations se font d'autre part sur les bilans des acquis des élèves. Les indicateurs d'efficience des ressources humaines en rapport avec les objectifs de l'organisation sont aussi peu utilisés. Même rare utilisation des indicateurs d'efficacité de l'école est observée.

TABLEAU VI

ENVIRONNEMENT ORGANISATIONNEL DE LA CLASSE
ALTERNATIVE SELON NOMBRE D'ANNEES

	STRUCTURE ORGANISATIONNELLE	POUVOIR	RESEAU DE COMMUNICATION	CULTURE ORGANISATIONNELLE
Moins de 5 ans	+ MATRICIELLE	+ OPERATIONNEL	+ INFORMEL + CENTREE SUR LES BESOINS DE LA CLIENTELE	+ CENTREE SUR LES VALEURS EDUCATIVES
Plus de 5 ans	+ BUREAUCRATIQUE DE TYPE PROFESSIONNEL	+ FONCTIONNEL	+ FORMEL + CENTRE SUR LE DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES	+ CENTREE SUR LA RECHERCHE DES ACTIVITES EDUCATIVES PERFORMANTES

Note: Les signes +,- , indiquent une tendance.

BIBLIOGRAPHIE

1. KLAUER J., Framework of a theory of Teaching, NEW YORK, MACMILLAN, 1975, pp. 24 à 41.

2. BREWER, E.W., DUM, J.O., OLSZEWSKI, P., "Reward in Classroom "Jet Journal of education for teaching, Vol. 14, No. 2, 1988. p. 157.

3. BREWER, IBID., p. 160.

4. PASSA, C., "L'intégration du diagnostic pédagogique aux apprentissages scolaires: de la théorie à la pratique", Mesure et évaluation en éducation, Vol. 11, No. 1, printemps 1988, p. 49.

5. PASSA, C., IBID, p. 11.

6. DANSEREAU'D.F., SEGAL, S.F., CHIPMAN, GLASER, R., "Thinking and learning skills", Instructional Journal, Vol. 1, 1985, p. 218.

CHAPITRE CINQUIEME

CHAPITRE CINQUIEME

Des balises pour la mise en place d'un réseau de classes alternatives

Nous avons observé que la classe alternative met l'accent sur le développement des talents (planification, expression, communication, pensée convergente et créatrice, pensée évaluative) et sur l'épanouissement socio-affectif de l'élève. Nous avons également constaté qu'après quelques années d'existence, la structure organisationnelle du réseau de classes alternatives a tendance à se formaliser (pouvoir fonctionnel, division des tâches, standardisation des compétences). Pareillement, les décisions se prennent davantage en fonction des standards de performance fixés à l'avance qu'en fonction des hasards et des découvertes de la gestion quotidienne de l'activité éducative.

En gardant maintenant ceci bien en vue, il est temps de suggérer quelques recommandations qui pourront servir de balises aux décideurs de la commission scolaire Nouvelle-Beauce afin que ceux-ci puissent articuler les processus décisionnels aptes à favoriser l'implantation harmonieuse d'un réseau de classes alternatives sur le territoire.

1. L'introduction d'un réseau de classes alternatives devrait être bien planifiée

   La commission scolaire doit implanter la classe alternative en aménageant des étapes qui auront pour rôle de graduer progressivement et le plus harmonieusement possible l'introduction des classes alternatives sur son territoire. Quelques raisons justifient la nécessité de cette planification:

- le recours à l'aménagement de phases d'implantation diminue les résistances que l'introduction d'un nouveau produit éducatif peut provoquer.

- L'aménagement du concept classe-alternative en étapes différentes de réalisation permettra de s'assurer que tous les partenaires éducatifs le comprennent bien.

- Une planification du changement permet d'expliquer que ce n'est pas le changement mais plutôt l'incertitude liée au changment qui préoccuppe.

- Une planification d'un développement organisationnel permet de fournir de l'information d'une façon importante et régulière; il permet aussi d'entendre les commentaires et de faire les ajustements en conséquence.

La première phase doit en être une d'identification du besoin de classes alternatives sur le territoire. Pour la commission scolaire, il s'agit principalement de comprendre le niveau d'adhésion des parents, des élèves pour un projet de classes alternatives. Par la suite, il s'agit de rendre clair ce besoin à l'ensemble des partenaires éducatifs en expliquant sa raison d'être. Cette première étape ne doit pas être escamotée. En effet, comme dans les écoles qui ont négligé cette phase cruciale, il y a des problèmes importants qui peuvent s'ensuivre: désenchantement à la suite de fortes attentes, transformation du service éducatif original en un produit fragile aux pressions sociales, coexistence difficile du secteur innovateur et du secteur traditionnel.

Elaboration et passation d'un questionnaire adressé à tous les parents des élèves de la commission scolaire Nouvelle-Beauce. Ce questionnaire devra identifier les composantes spécifiques de la classe laternative tant au plan de l'enseignement qu'au plan de l'organisationnel. Les aspects endossés par les parents sont à recenser. Il en va de même pour les aspects non privilégiés.

La deuxième phase doit tâcher de répondre aux quelques questions suivantes: comment aider le milieu éducatif à bien comprendre les paramètres importants du produit alternatif? Quelles structures d'information, d'animation choisir? Quels sont les scénarios à envisager pour la mise en place d'une ou de plusieurs classes alternatives? Les classes alternatives seront-elles regroupées dans une seule école? Dans le seul secteur urbain de la commission scolaire? etc.

- Livraison d'une information personnalisée et adaptée à la culture des diverses localités du territoire Nouvelle-Beauce. L'intervenant affecté à l'information au milieu devrait posséder une bonne connaissance de la culture locale et des habiletés de communicateur.

- Présentation de scénarios de mise en place de classes alternatives qui sont avancés au plan de l'étude de leur faisabilité.

2. La commission scolaire Nouvelle-Beauce devrait se doter d'une politique identifiée clairement par les trois éléments suivants:

   - une mission précise pour le secteur alternatif de la

commission scolaire Nouvelle-Beauce;

- Une gestion de l'activité éducative centrée sur le développement intégral de l'élève;

- L'exigence d'une formation poussée pour les enseignants du secteur alternatif.

UNE MISSION PRECISE...

Il faut faire en sorte que les écoles qui intégreront un secteur alternatif fassent attention pour clairement définir la mission qu'elles entendent donner à ce dernier secteur. A l'école l'Arbre d'Or régnait une grande confusion quant à sa mission. Etait-ce une école à pédagogie libre? Ouverte?

Le danger d'accaparement de la mission de l'école par un groupuscule devient alors grand, l'ensemble des partenaires perdant leur motivaiton à voir leurs énergies se disperser en lutte idéologique.

Des parents, des éducateurs, des administrateurs de la Nouvelle-Beauce doivent donc préciser ensemble les valeurs éducatives qu'ils entendent proposer aux élèves du secteur alternatif. Il doivent également articuler la pédagogie correspondante à ces valeurs éducatives privilégiées.

Organisation d'un forum où des éducateurs, des parents, des administrateurs de la commission scolaire Nouvelle-Beauce auraient la possibilité d'articuler les paramètres d'une pédagogie alternative (valeurs et concepts pédagogiques de base).

UNE GESTION DU DEVELOPPEMENT INTEGRAL DE L'ELEVE...

Les objectifs stratégiques des classes alternatives doivent être définis en fonction des attentes des clientèles (parents, enfants). La classe alternative doit accorder beaucoup de place au respect du projet éducatif de l'école; elle doit être capable de donner des "feedback" de qualité aux parents; elle doit être aussi en mesure de trouver des solutions pédagogiques qui satisfassent les intérêts et les besoins de développement fondamentaux des élèves.

> Avant d'arrêter définitivement le choix d'intégration d'un secteur alternatif à une des écoles de son territoire, la commission scolaire Nouvelle-Beauce devra permettre la mise sur pied d'une table de concertation des différents intervenants de l'école-hôtesse. Cette table aurait pour fonction de rechercher les avenues aptes à harmoniser les deux secteurs pédagogiques (alternatif, traditionnel).

UNE FORMATION POUSSEE ET COORDONNEE...

L'organisation scolaire qui intègre un secteur alternatif doit se placer en rupture avec les routines établies. Les activités éducatives du secteur alternatif doivent être coordonnées par ajustement mutuel. La définition des rôles doit se faire en fonction des développements nécessaires en matière d'expertise pédagogique. La structure de l'organisation doit donc être la plus organique possible. Les parents, les enseignants, le directeur doivent combiner leurs efforts pour la production d'activités pédagogiques et de démarches évaluatives qualitatives et quantitatives.

Cependant, la responsabilité ne doit pas être partagée en matière de recrutement de personnel, d'application de la

convention collective et du régime pédagogique. Elle doit être plutôt l'exclusivité de la direction d'école.

Quant à l'enseignant du secteur alternatif il doit avoir une solide formation et posséder de nombreuses habiletés, celles par exemple d'animer un groupe d'élèves, de faire des diagnostics pédagogiques en tenant compte de l'ensemble des talents et habiletés de l'élève, de gérer une classe en fonction des besoins, des intérêts et des profils d'apprentissage des étudiants. Il lui faut aussi être capable de faire des présentations pédagogiques qui tiennent compte des procédures mentales que l'enfant a contracté dans son milieu familial, procédures qui sont à la fois des richesses à exploiter et des obstacles à surmonter, à condition que le pédagogue en prenne conscience et décide d'en tenir compte.

Cette formation peut exiger qu'un plan de perfectionnement accéléré soit mis sur pied à la phase deuxième de l'implantation du nouveau programme (voir première recommandation). En s'inspirant des chiffres fournis par la commission scolaire Jacques-Cartier, cela pourrait représenter 90 heures de perfectionnement, lequel perfectionnement pourrait être donné par un consultant ou un spécialiste de l'enseignement individualisé. Ce nombre d'heures est minime. Nous ne pensons pas cependant qu'il en faille davantage compte tenu que l'enseignant sélectionné pour le secteur alternatif devra posséder à ce moment-là, une formation de base solide. De toute façon et d'autre part, un nombre non négligeable d'apprentissages au chapitre de la gestion d'enseignement individualisé peut s'apprendre sur le tas. Certes, ce dont il faudra s'assurer c'est qu'en cours de route, l'enseignant puisse être encadré suffisamment afin qu'il puisse développer pleinement son potentiel. Cet encadrement pourrait être effectué par les conseillers pédagogiques de la commission scolaire.

Ce dernier organisme pourra consacrer des ressources financières à la formation de ces enseignants d'autant que les autres coûts sont marginaux. En effet, ceux-ci sont les frais habituels: mobilier de classe, appareils audio-visuels, matériel didactique, volumes de référence etc... Ces articles se retrouvent déjà en grande partie à la commission scolaire. Le seul hic, s'il y en avait un, c'est qu'en raison peut-être de particularités en termes de regroupements d'élèves du secteur alternatif, la commission scolaire pourrait avoir obligation d'engager du personnel enseignant nouveau de la part de la commission scolaire. De toute façon, nous ne pourrons être fixés là-dessus que lors de l'opération de la formation des groupes qui se déroule au printemps de chaque année scolaire.

- Elaboration d'un plan de perfectionnement comportant les éléments suivants:

  . la gestion de la classe en fonction du profil d'apprentissage de l'élève
  . la gestion de l'imagerie mentale de l'élève
  . les habiletés de communicateur et d'animateur
  . les habiletés à planifier des activités ouver-
  . tes d'apprentissage.

- Prévision d'un budget pouvant rencontrer un perfectionnement minimal de 90 heures.

- Prévision d'un encadrement pédagogique (conseillers pédagogiques) des enseignants de la classe alternative s'articulant sur la recherche-action.

3. <u>Les premières classes alternatives devraient être implantées dans le secteur urbain de la commission scolaire</u>

Nous avons découvert que ce sont surtout les enfants de parents appartenant à la classe moyenne qui fréquentent les classes alternatives. Ce sont ces mêmes enfants qui

sont élevés dans un contexte de valeurs telles que le coopératisme, l'autonomie, la démocratie, valeurs également proposées par la pédagogie ouverte. Or, pour tout le territoire de la Nouvelle-Beauce, c'est à Ste-Marie que nous retrouvons la plus forte concentration de parents identifiés à la classe moyenne, les autres localités du territoire étant de petites agglomérations. Par conséquent, nous recommandons que les premières classes alternatives voient le jour dans une des trois écoles de Ste-Marie.

Nous ne voulons cependant pas suggérer le choix d'une école particulière de Ste-Marie car trop de facteurs contextuels jouent au moment de l'implantation d'une classe alternative: disponibilité de locaux de classe au moment de l'implantation, volonté d'une école à recevoir une classe alternative, mouvement annuel du personnel enseignant de ces trois écoles, degré d'harmonisation du projet éducatif de chacune de ces trois écoles en regard du secteur alternatif etc...

Cette localisation d'une classe alternative à Ste-Marie représente par ailleurs un avantage marquant par rapport aux autres localités du territoire: la possibilité pour la moitié de la clientèle de la commission scolaire de se rendre à la classe alternative en relativement peu de temps. De plus, les élèves du secteur alternatif de Ste-Marie qui seraient transportés par autobus scolaire pourraient utiliser le même réseau que les autres élèves, l'horaire pouvant demeurer le même.

Par ailleurs, si l'expérience de la classe alternative de Ste-Marie s'avérait fructueuse, rien d'incontournable, à notre avis, n'empêcherait la commission scolaire de poursuivre l'expansion du secteur alternatif sur d'autres

parties de son territoire, les conditions minimales demeurant bien entendu les mêmes à savoir le libre choix de parents pour l'inscription de leur enfant au secteur alternatif et l'inscription d'un minimum de 20 enfants pour former une classe. Précisons pour la dernière condition que la classe alternative peut être composée d'enfants du même âge ou d'âge différent. En effet, au cours de nos visites dans les classes alternatives, nous avons constaté que la pédagogie ouverte pouvait aussi bien s'exercer pour un groupe d'enfants de même âge que d'âge différent. Cependant, l'écart entre les âges ne devrait pas excéder deux ans (6-7-8 ans, 9-10-11 ans par exemple).

La seule véritable difficulté d'une expansion proviendrait du fait que les élèves auraient à passer au moins trente minutes en autobus pour se rendre à la classe alternative vu la grandeur du territoire dans le secteur rural de la commission scolaire. Il faudrait penser également à défrayer le coût d'un circuit additionnel de transport puisqu'il y aurait à ce moment-là, certains trajets à effectuer en mouvement inverse du réseau habituel du transport scolaire de la commission scolaire.

- Constitution d'une étude décrivant les coûts de transport scolaire occasionnés par l'ajout d'un secteur alternatif. Cette description devrait tenir compte des deux principales hypothèses d'établissement d'un secteur alternatif:

    1. secteur rural ou secteur urbain
    2. secteur rural et urbain.

- Constitution des parcours d'autobus avec durée maximale de transport pour les élèves du secteur alternatif transportés.

4. L'inscription des élèves à une classe alternative devrait s'effectuer en tenant compte du principe du libre choix des parents

Il serait bon que la commission scolaire Nouvelle-Beauce donne aux parents de son territoire la possibilité de choix quant à la sorte d'enseignement à dispenser à leur enfant. Ce choix pourrait s'exercer lors de la période d'inscription du premier mars. Un formulaire d'inscription mentionnant l'option d'une classe alternative serait à prévoir. Sur celui-ci, on pourrait retrouver une définition de la pédagogie alternative ainsi que l'emplacement de chacune des classes alternatives. Devraient figurer également les conditions obligatoires pour pouvoir se prévaloir de l'option alternative: coût du transport scolaire s'il y a lieu, coût de l'heure du dîner, l'horaire de l'élève etc...

Il est entendu qu'avant cette période d'inscription, la commission scolaire aurait intérêt à diffuser une information pertinente et abondante sur le sujet. Cela entrainerait des coûts mais éviterait par la suite des possibles désenchantements, ambiguités constatées dans certains milieux éducatifs que nous avons visités.

Elaboration d'un formulaire d'inscription au secteur alternatif. Ce formulaire serait à faire remplir par par les parents lors de l'inscription du premier mars. Le principe de la libre adhésion au secteur alternatif devrait être mis en évidence sur le formulaire.

OUVRAGES DE REFERENCE

BEAUDOT, A., Vers une pédagogie de la créativité, 3e édition, Paris, éditions E.S.F., 1979, 125 pages.

BOURNEUF, D., PARE, A., PEDAGOGIE et lecture, Montréal, Editions Québec/Amérique, 1975, 143 pages.

CASE, R., IMPLICATION of Néo-Placetian Theory for Improving the design of Instruction in J.R. Finly and J.B. Cognition Development and Instruction, New York Académic, Press, 1980, 320 pages.

DE LA GARANDERIE, A., Pédagogie des moyens d'apprendre, Paris, Editions du Centurion, 1982, 131 pages.

DICKSON, SAXE ET AL., Partners for Educational Reform and Renewal, Mr Cuthran Publishing Corporation, California 1973, 383 pages.

FORTIER, R., Apprentissage de la lecture en pédagogie ouverte, Editions CENTRE D'INTERGATION de la personne, Sainte-Foy, 1984, 209 pages.

MINTZBERG, H., Structure dynamique des organisations, Paris, Editions d'organisation, 1982, 434 pages.

MORIN, M.E., La Nature de l'efficacité organisationnelle: un cadre conceptuel, actes du 4e congrès international de psychologie du travail de langue française, Psychologie du travail et nouveaux milieux de travail, Québec P.V.Q., 1987.

PAQUETTE, C., Techniques sociométriques et pratique pédagogique, Montréal, Groupe de recherche en enseignement individualisé, 1971, 176 pages.

Vers une pratique de la supervision interactionnelle, Longueuil, Editions Intéraction, 1986, 228 pages.

Intervenir avec cohérence, Montréal, Editions Québec/Amérique 1985, 310 pages.

Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Victoriaville, Editions NHP., 1976.

RIVERIN, A, GAGNE, A., TURGEON, J, HAMEL, J., L'administrateur public un être "Pifométrique", Sillery, Presses de l'université du Québec, 1981, 404 pages.

REVUES

BLOOM, BENJAMIN, S. "The search for methot of group Instruction as effective as one-to-one tutoring", Educational Leadership, Vol. 41, No 8, 1984, pp. 4-17.

BREWER, E. W., DUM, J.O., OLSZEWSK,I, P., "Reward in classroom", Jet Journal of Education for Teaching, Vol 14, no 2, 1988, pp. 156-164.

BROPHY, J.E., GOOD, T.L., "Teacher Behavior and Student achievement", Handbook of Research on Teaching, New York, MAC Millan, 1986, pp. 363-364.

BRISSON, LISE, "L'école actuelle Aujourd'hui", Éducation Québec, Vol 3, No 3, Déc. 1972, pp. 10-11.

BRUNET, J.P., "Les écoles Alternatives, le Cadre Théorique", Série Notre École, No 5, Association ds commissions scolaires de la région de Montréal. Bibliothèque Nationale du Québec, 2e trimestre 1983, pp. 8-11.

DANSEREAU, D.F., SEGAL, S.F., CHIPMAN, GLASER,R., "Thinking and learning Ikills, "Instructional Journal, UOLI, 1985, pp. 209239.

DESCHENES, P.A. "Jonathan, l'école alternative," L'alliance, vol 15, no 5, Janv. 1977, pp. 19-22.

HARTER, S."A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom," Devels II mental Psychology, vol 7, 2981, pp. 300-322.

LAVEAULTD, D., "Application de la mesure du fonctionnement intellectuel et de l'adaptabilité de l'adulte à l'évaluation formative des apprentissages," Revue Canadienne de Psycho-écudation, No 16, 1987, pp. 11-21.

MARCOTTE, D., "Les écoles innovatrices, chaque enfant a son gouvernail", Châtelaine, Février 1984, pp. 75-79, pp. 150

LEWIHART, G., PUTNAM, R. T., "The skill of learning from classrom", American Educational Research Journal, Vol. 24, no 4, 1987, pp. 557-587.

MATTEAU, P., "Le "Mastery learning", une stratégie intégratrice", Pédagogie collégiale, Vol. 2, no 1, Octobre 1988 pp. 14-18.

PARE, A, PELLETIER, "Une école Nouvelle pour une société Nouvelle", Ecole coopérative, no 12-13, 1971, pp. 12-13

SHARPLEY, C.E., "Implicit rewards in classroom", Contemporary Educational Psychology, Vol. 10, 1985, pp. 349-369.

ST-ONGE, M., "Enseigner, apprendre", Pédagogie collégiale, Vol. 2, no 2, Décembre 1988, pp. 16-20.

ARTICLES DE JOURNAUX

CAOUETTE, C., "L'école élémentaire doit former un nouveau type d'homme" Le Devoir, mardi le 4 mai 1971.

CHAMPAGNE, M., "Créez des écoles nouvelles", Le Devoir, le 21 avril 1971.

ROBERGE, D., "L'école alternative, organisation pédagogique", Le Rimouskois, le 9 décembre 1981.

LAMARRE, M., "Vers une pédagogie du savoir-faire", Le Devoir, le 20 janvier 1983.

PROULX, J.P., "Jonathan, une école où l'enfant est le maître", Le Devoir, le 18 février 1984.

ROBITAILLE, J., "Petite histoire d'une réforme", Le Devoir, le 20 janvier 1983.

SECTION II DU PROJET D'INTERVENTION

LES ANNEXES

ANNEXES

ANNEXE I

L'ECOLE ATELIER

La petite histoire de l'école Atelier

L'école Atelier de la Commission Scolaire des Ecoles Catholiques de Montréal (Quartier Nord)

La petite histoire de l'Ecole Atelier:

1975

Des parents de la région Nord de la C.E.C.M. se réunissent et formulent le souhait de pouvoir envoyer leur enfant dans une école où

> l'enfant aurait un rôle prédominant dans sa formation, où l'enfant pourrait s'exprimer plus librement, où il pourrait à travers l'apprentissage de son autonomie, se développer sous tous les plans: affectif, intellectuel, physique, social. Ces parents veulent que le développement de leur enfant passe plus par le développement de leurs habiletés que par l'acquisition de connaissances. (1)

1976

L'école voit le jour. Elle cohabite avec l'école François-de-Laval, (Quartier Bordeaux). L'école Atelier a une vocation régionale et reçoit des élèves de tout le bassin de la région Nord, de Cartierville à Rivière-des-Prairies.

Nombre d'élèves inscrits à l'école Atelier:

1976:	169	élèves inscrits;
1977:	248	élèves inscrits;
1978:	276	élèves inscrits;
1979:	284	élèves inscrits;
1980:	285	élèves inscrits;
1981:	301	élèves inscrits;
1982:	338	élèves inscrits;
1983:	338	élèves inscrits;
1984:	394	élèves inscrits;
1985:	401	élèves inscrits;
1986:	406	élèves inscrits;
1987:	410	élèves inscrits;

(1) Rapport triennal, Bilan et Perspectives, Ecole Atelier, Juin 1985, p. 1.

Les tâtonnements de l'école Atelier:

1976, 1977, 1978, 1979, 1980
On pratique le mi-temps pédagogique. Les matières académiques où les programmes officiels prévus par le M.E.Q. étaient enseignés le matin, les projets d'enfants et les ateliers présentés par les parents et les enseignants, étaient vécus l'après-midi.

1977 & 1978
Animation à l'école de M. Alain Bineau (Ressource en pédagogie-Freinet).

1979
Le Centre d'Animation, de Développement et de Recherche en Education (CADRE) se voit confier le mandat de définir et de classifier le Projet Educatif de l'école.

1980
Analyse évaluative du projet éducatif de l'école. Atelier, (Rapport de Claude Paquette, mai 1980).

1981
Déménagement de l'école Atelier sur la rue J.J. Gagné. La cohabitation cesse. La pédagogie ouverte est choisie comme devant être le référentiel pédagogique de l'école.

1983
Le service des dîners chauds s'ajoute.

1985
Nombre idéal d'élèves atteint: 400 élèves.

1986
L'école Atelier a maintenant un référentiel pédagogique stable.

ANNEXE II

Le profil socio-économique des parents de l'école Atelier

Profil socio-économique des parents de l'école Atelier
(année 1985)

OCCUPATION	NOMBRE	%
Chômeur	12	--
Employé spécialisé	23	--
Enseignant	61	17,4
Etudiant	19	--
Gérant, cadre	56	16
Ménagère et travailleuse au foyer	25	7
Professionnel	68	19,4
Rentier	--	--
Technicien	23	8,5
Autres	32	9
TOTAL	351	--

NOTE: 83% des parents travaillaient à l'extérieur du foyer.

ANNEXE III

Les ressources de l'école Atelier

Nous indiquons les ressources supplémentaires exigées par une école innovatrice de cette envergure.

Ressources financières

BUDGET DE DEPART, ANNEE 1976
ECOLE DE 169 ELEVES (ECOLE ATELIER)

Livres de références pour élèves et enseignants:	5 000,00$
Ressources pour le perfectionnement des enseignants:	32 000,00$
2 circuits de transport additionnels (Autobus de la C.E.C.M.)	35 000,00$
TOTAL	**72 000,00$**

L'école recevait également un per capita (le même que les autres écoles de la C.E.C.M.) pour les opérations courantes et un budget d'immobilisation (M.A.O.) selon les mêmes paramètres que les autres écoles.

BUDGET EN 1987: ECOLE ATELIER
(410 élèves)

Budget d'opération courante par élève	43,21$
Crédit additionnel pour achat de manuels scolaires (même allocation per capita que les autres écoles)	?
Crédit additionnel pour secrétariat	3 000,00$
Ajout 1/3 d'une psycho-éducatrice	9 600,00$
Circuits d'autobus subventionnés pour le transport des élèves de l'école Atelier	70 000,00$

Auto-financement du service de garde, des dîners et du comité de gestion	?
TOTAL	N/A

Ressources humaines

A) LE PERSONNEL

Personnel enseignant:	17,5 enseignants.
Personnel administratif:	1 secrétaire temps plein 1 directeur temps plein.
Personnel de soutien:	1 concierge temps plein.

9 comités de parents,
85 parents bénévoles qui
s'impliquent à l'école

B) ROLES ET TACHES DE CES RESSOURCES HUMAINES:

L'ENSEIGNANT(E):

- Assure la gestion des projets de l'élève, des élèves.
- Agit au niveau du processus d'apprentissage.
- Analyse des effets de l'apprentissage dans une démarche d'évaluation.
- Participe au comité de gestion composé majoritairement de parents.
- Gère les relations de travail des employés de l'école.

LES PARENTS:

- Participent aux différents comités de l'école:

  Comité de gestion: C'est la table centrale où les politiques et les orientations de l'école sont discutées. Ce comité est composé de 9 parents, 2 enseignants et du directeur.

Comité de surveillance des finances: Il vérifie la gestion financière des services de garde, des dîners et du comité de gestion.

Comité d'incorporation: Il vise à mettre sur pied la Fondation de l'école.

Comité de formation: Il organise et anime le ressourcement des parents en pédagogie ouverte.

Comité des nouveaux parents: Il facilite l'accueil, l'intégration et la formation des nouveaux parents.

Comité d'information: Il publie à tous les 2 mois le journal de l'école: L'info-Atelier.

Comité culturel: Il développe des projets à caractère culturel pour les élèves.

Comité des transport: Il collabore à l'organisation du transport scolaire.

Comité d'aménagement de la cour de récréation: Il étudie et propose un projet d'aménagement de la cour d'école.

LES PERSONNES RESSOURCES EXTERNES:

- Les conseillers pédagogiques de la C.E.C.M.
- Un contractuel pédagogique: Claude Paquette.
- Des contractuels techniques: Ex. Services de nettoyage des vitres.
- Le concierge: Il voit à l'entretien de l'école. Il effectue la "maintenance" légère de l'école.
- La secrétaire: Elle effectue le travail demandé par le directeur.

Ressources matérielles

MOBILIER:

- Une mini-bibliothèque dans chaque classe. On y retrouve principalement des ouvrages de référence (élève).

- Ameublement de rangement dans chaque classe.

- Tableaux de programmation.

- Grandes tables pour travail collectif.

APPAREILS:

- 1 ou 2 ordinateurs par classe.

- 4 magnétophones par classe.

- 1 vidéo et 1 rétro-projecteur au commun (4 à 6 classes.)

ANNEXE IV

L'enseignement dispensé à l'Ecole Atelier

Les activités d'enseignement:

- les activités centrées sur l'imaginaire, les phénomènes physiques, mathématiques et sociaux.

- les activités axées sur l'apprentissage de la lecture.

- les activités d'information.

- les activités sur l'exploitation des objets.

- les activités d'entraînement spécifique.

Dans les activités, on retrouve des problèmes à résoudre, des hypothèses à formuler, des analyses à faire, des faits à découvrir.

Le processus d'apprentissage:

L'élève part de ce qu'il est lui-même, de son expérience pour aller au-delà de sa première idée et de ses connaissances présentes. Au long de ses activités, l'élève conscientise ses démarches et ses apprentissages puis les confronte aux expériences des autres.

Au chapitre de l'évaluation de son projet, l'élève participe pendant son déroulement: il évalue ses besoins, la pertinence des gestes posés, ses erreurs afin de pouvoir prendre les décisions qui s'imposent pour les démarches subséquentes. En même temps, il analyse l'ensemble de ses réalisations pour actualiser son vécu et réinvestir dans de nouveaux projets.

L'évaluation:

- L'évaluation s'intègre dans l'ensemble du processus d'apprentissage. Il est de la responsabilité conjointe de l'enfant et de l'éducateur. Pour eux, il s'agit de cerner par une collecte de faits, ce qui s'est passé au cours de la démarche d'apprentissage et tenter de comprendre et de raisonner sur ceux-ci (les faits).

- L'évaluation vise à comprendre la réalité et saisir le pourquoi et le comment d'un résultat donné.

- L'évaluation doit déboucher sur une prise de décision.

  Les 4 étapes principales à l'intérieur du processus évaluatif:

  1- La clarification.

2- La collecte des données.
3- L'analyse et l'évaluation.
4- Propositions de développement.

Chaque intervenant se crée des instruments concrets pour faciliter la réalisation de chacune de ces étapes.

Le bulletin contient:

1- Les activités réalisées par l'enfant décrites en terme de faits observés au niveau des habiletés, des moyens utilisés, des propositons de développement, des apprentissages signifiants, des acquis au niveau de la langue et des mathématiques.

2- Des descriptions de faits et des propositions de développement au niveau des méthodes de travail, des attitudes sociales et des observations de l'enfant face à sa vie affective.

ANNEXE V

Le questionnaire portant sur les
indicateurs de réussite de niveau pédagogique

QUESTIONNAIRE PORTANT SUR LES INDICATEURS
DE
REUSSITE DE NIVEAU PEDAGOGIQUE

COMMENT LIRE ET REMPLIR LE QUESTIONNAIRE

. Il faut savoir qu'à chacun des thèmes s'accole(nt) un ou plusieurs indicateurs. Ces thèmes viennent en quelque sorte donner la coloration qu'il faut à ces derniers.

. Les indicateurs se situent au niveau de la performance dans le sens que ce qui est mesuré par le présent questionnaire c'est "l'extrant" de l'élève ou si vous préférez ses différents niveaux d'habiletés développés dans et par son réseau institutionnel scolaire.

. Pour celui ou celle qui remplit le questionnaire, il lui faut simplement cocher à la case appropriée.

LE CHIFFRE 1 CORRESPOND A :	PAS DU TOUT
LE CHIFFRE 2 CORRESPOND A :	PEU
LE CHIFFRE 3 CORRESPOND A :	MOYENNEMENT
LE CHIFFRE 4 CORRESPOND A :	BEAUCOUP
LE CHIFFRE 5 CORRESPOND A :	TOUJOURS OU EXTREMEMENT

. Bien entendu, il s'agit pour vous de porter un jugement global. Par exemple si vous êtes enseignant(e) le jugement global que vous porterez sera sur l'ensemble des élèves sous votre responsabilité et si vous êtes directeur(trice) d'école sur l'ensemble des classes sous votre responsabilité; si vous êtes directeur général sur l'ensemble des écoles de type X ou Y qui sont sous votre gérance.

. Dans le présent questionnaire, nous définissons le niveau d'organisation pédagogique en disant que c'est celui qui permet d'actualiser le niveau pédagogique, ce dernier, du reste, étant celui qui permet à l'élève de régulariser et de projeter son apprentissage.

. Le mot élève doit être pris au sens de "l'apprenant".

NOTE: C'est un questionnaire à deux entrées.

Le même questionnaire voulant démontrer différentes possibilités qui sont offertes à l'apprenant, débuterait toutes ses phrases par l'élève a la possibilité de... gérer son temps ou développer l'habileté à transmettre du sens.

Il s'agit pour vous de choisir la grille de lecture qui convient le mieux et d'indiquer par écrit votre choix sur le questionnaire.

ECOLE ATELIER (C.S. C.E.C.M.)

		1	2	3	4	5
1. GESTION DE L'ESPACE PHYSIQUE	1.1 L'élève a la possibilité d'aménager l'espace en fonction de ses besoins d'apprentissage				0	•
2. GESTION DE L'ENVIRONNEMENT DE L'ELEVE	2.1 L'élève fait prédominer son sens visuel sur les autres sens. (Sensibilité)			•	0	
	2.2 L'élève est habile à saisir le sens dans les données perçues (Compréhension)					• 0
	2.3 L'élève est habile à fabriquer du sens. (Créativité)				• 0	
	2.4 L'élève est habile à transmettre du sens. (Communication)					• 0
3. GESTION DU TEMPS	3.1 L'élève gère son temps d'apprentissage.			•	0	
	3.2 L'élève vit son temps comme une contrainte.	•	0			
	3.3 L'élève vit son temps comme aide.			0		•

		1	2	3	4	5
4. LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE DE L'ELEVE	4.1 L'élève a pour support les autres significatifs paritaires. (Camarades)				* 0	
	4.2 L'élève utilise les exemples des autres hiérarchiques. (Tuteur - spécialiste)				* 0	
	4.3 L'élève gère les données plutôt par tri. (Reconnaissance, repérage)				* 0	
	4.4 L'élève gère les données plutôt par réactivation. (Rappel)			0	*	
	4.5 L'élève stock les données plutôt:					
	. visuellement			* 0		
	. auditivement			*	0	
	. globalement			*	0	
	. par processus (enchaînement et organisation)			0	*	
	. par catégorie (les caractéristiques et propriétés des situations d'apprentissage dans lesquelles il se trouve).			0	*	
	4.6 L'élève a la possibilité de plusieurs progressions possibles.				* 0	
	4.7 L'élève expérimente plusieurs méthodes d'enseignement.				* 0	

		1	2	3	4	5
5. GESTION A SAISIR DU SENS A PARTIR DES SYMBOLES LITTERAUX	5.1 L'élève est habile à déceler du sens dans les mots vus.				• 0	
	5.2 L'élève apprend des mots plutôt en écrivant.			0 •		
	5.3 L'élève apprend des mots plutôt en écoutant.				0 •	
	5.4 L'élève apprend des mots plutôt en parlant.			0	•	
	5.5 L'élève utilise son imagerie visuelle pour apprendre les mots.				• 0	
	5.6 L'élève utilise l'imagerie mentale auditive pour apprendre les mots.				0 •	

		1	2	3	4	5
6. GESTION A SAISIR DU SENS A PARTIR DES SYMBOLES NUMERIQUES	6.1 L'élève est habile à saisir du sens dans les nombres vus.			O	•	
	6.2 L'élève apprend les concepts mathématiques, en effectuant par écrit (les problèmes écrits).			O	•	
	6.3 L'élève apprend les concepts mathématiques en écoutant.			O	•	
	6.4 L'élève apprend les concepts mathématiques en parlant.				O •	
	6.5 L'élève utilise son imagerie visuelle pour apprendre les concepts mathématiques.				• O	
	6.6 L'élève utilise l'imagerie mentale auditive pour apprendre les concepts mathématiques				O •	

7. SON HABILETE LOGIQUE ET DE RAISONNEMENT

		1	2	3	4	5
7.1	L'élève utilise des procédures définies par leurs catégories (Catégoriel synthétique)		0		•	
7.2	L'élève, pour raisonner, s'appuie sur les aspects du contraste. (Catégoriel antithétique)				• 0	
7.3	L'élève utilise les relations pour faire des choix. (Relationnel synthétique)				• 0	
7.4	L'élève a recours aux trois approches ci-dessus.			0	•	

8. SON HABILETE SOCIO-RELATIONNEL

		1	2	3	4	5
8.1	L'élève a une connaissance de soi.				• 0	
8.2	L'élève utilise son corps pour comprendre et s'exprimer.				• 0	
8.3	L'élève est habile à repérer ou à maintenir une interaction de communication influençant les personnes engagées dans cette interaction.				• 0	
8.4	L'élève est sensible aux sentiments des autres et est habile en empathie. (Se placer à la place de l'autre)					0 •
8.5	L'élève s'engage face à un système de valeurs.			•	0	
8.6	L'élève est habile à tenir compte de la différence de l'autre. (Statut - style d'apprentissage)				0 •	

ANNEXE VI

Le questionnaire portant sur les
indicateurs de réussite de niveau organisation pédagogique

QUESTIONNAIRE PORTANT SUR LES INDICATEURS DE REUSSITE DE NIVEAU ORGANISATION PEDAGOGIQUE

COMMENT LIRE ET REMPLIR CE QUESTIONNAIRE

- Il faut savoir qu'à chacun des thèmes ci-dessous est accolé un ou plusieurs indicateurs. Ces thèmes viennent en quelque sorte donner la coloration qu'il leur faut.

- Les indicateurs se situent au niveau de la performance dans le sens que ce qui est mesuré par le présent questionnaire, c'est le degré d'atteinte de l'objectif spécifique contenu implicitement dans l'indicateur.

- Il s'agit simplement de cocher la colonne appropriée, celle en fait qui correspond le mieux à votre jugement dans chacun de ces indicateurs.

LE CHIFFRE 1 CORRESPOND A :	PAS DU TOUT
LE CHIFFRE 2 CORRESPOND A :	PEU
LE CHIFFRE 3 CORRESPOND A :	MOYENNEMENT
LE CHIFFRE 4 CORRESPOND A :	BEAUCOUP
LE CHIFFRE 5 CORRESPOND A :	TOUJOURS OU EXTREMEMENT

Ecole atelier (C.S. C.E.C.M.)

1. DEMANDE DE L'ENVIRONNEMENT

1.1 Le pourcentage d'élèves désirant une pédagogie ouverte . . . . . [3.2%]
(% obtenu par le nombre total de demande pour cette pédagogie divisé par le nombre total d'élèves de la C.S.

1.2 Le pourcentage d'élèves désirant une pédagogie alternative . . . . . [4%]
(même calcul que précédemment)

1.3 Le pourcentage d'élèves dits en difficulté d'apprentissage demandant une pédagogie alternative . . . . . [?]

1.4 Le pourcentage d'élèves dits très doués demandant une pédagogie alternative . . . . . [?]
(% obtenu par le nombre total d'élèves très doués demandant une pédagogie alternative divisé par le nombre total d'élèves très doués de la C.S.

2. PROFIL DE L'ELEVE

		OUI	NON
2.1	Existe-t-il uune identification des différences des élèves au niveau profil socio-culturel?	[ ]	[X]
2.2	Existe-t-il une identification des différences des élèves au niveau style d'apprentissage?	[ ]	[X]
2.3	Existe-t-il une évaluation des talents des élèves qui sont en pédagogie alternative?	[ ]	[X]

		1	2	3	4	5
3. DEMARCHE PEDAGOGIQUE DE L'INSTITUTION	3.1 L'institution offre à ses élèves la possibilité de plusieurs progressions.					X
	3.2 L'institution offre à ses élèves l'inter-disciplinarité des matières enseignées.					X
	3.3 L'institution recherche pour ses élèves la méthode d'apprentissage la plus pertinente.			X		

		1	2	3	4	5
4. LES CONTENUS DE L'INSTITUTION	4.1 L'institution précise les noyaux de connaissance à maîtriser.			X		
	4.2 L'institution fait des présentations variées des contenus.				X	
	4.3 L'institution précise les objectifs poursuivis.				X	

ANNEXE VII

Le bulletin descriptif des élèves de l'école Atelier

ECOLE ATELIER

BULLETIN DESCRIPTIF

DES ELEVES DE L'ECOLE ATELIER

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL

DÉFINITION DES HABILETÉS UTILISÉES LORS DES ACTIVITÉS OUVERTES D'APPRENTISSAGE

- La divergence est l'habileté à envisager plusieurs solutions différentes à un problème donné.
- La pensée évaluatrice est l'habileté à évaluer soigneusement des données avant de choisir une solution.
- La convergence est l'habileté à choisir la meilleure solution selon le problème à résoudre.
- La prise de décision est l'habileté à prendre une décision à partir de critères.
- La planification est l'habileté à élaborer une opération en se préoccupant du matériel requis, du temps, de la main d'oeuvre, etc.
- La prévision est l'habileté à anticiper et à prévoir des changements, des événements, des réactions.
- La communication est l'habileté à entrer en contact avec les autres pour communiquer un message.
- La créativité est l'habileté à réunir des informations diversifiées afin d'obtenir de nouvelles solutions ou de nouveaux moyens pour exprimer ses idées.

OUTILS ET MOYENS D'EXPRESSION

L'enfant trouve des solutions aux problèmes que pose l'activité ouverte.

Il rend compte de ses découvertes par l'entremise d'une réalisation qu'il communique.

Il utilise alors divers moyens d'expression (mime, texte, maquette, etc. . .)

10 056 , ,
Montreal Que
H2C 2Z7
tel. (514) 388-3124

DIRECTEUR DE L'ECOLE: Pierre Lalonge

NOM DE L'ENSEIGNANT: _____

LE CLASSEMENT SCOLAIRE DE L'ENFANT
EN 19____/19____EST _____

NOMBRE DE JOURS D'ABSENCE
POUR L'ANNEE 19 ___/19 ___

periode 1____ periode 2____ periode 3____ periode 4____ periode 5____

POUR L'ANNEE SCOLAIRE 19___/19___

L'ENFANT SERA EN: _____

SI VOUS DEMENAGEZ
VEUILLEZ INSCRIRE EN LETTRES MOULEES:

Votre nouvelle adresse _____
no rue app ville code postal

Votre nouveau no de telephone _____

Autre no de telephone d'urgence _____

A L'USAGE DE L'ECOLE

AVIS DE TRANSFERT

Cet eleve a quitte l'ecole le _____ jour
du mois de _____ 19____

signature (direction de l'ecole)_____

DU BULLETIN DESCRIPTIF

Ce bulletin descriptif se veut un portrait de l'enfant en fonction d'une démarche vécue en pédagogie ouverte.

Il permet aux enfants et aux parents de participer à une évaluation qui se veut un moyen de communication ainsi qu'une prise de conscience pour l'enfant de ses démarches, de ses réalisations et de ses orientations.

CONTENU

Le bulletin de votre enfant peut, selon la période de l'année, contenir quatre feuilles:

- Échéancier des communications
- Identification et informations générales
- Activités d'apprentissage
- Comportement personnel et social

COMMENT LIRE LES FEUILLES SUR LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Dans la description de chacune des activités, on retrouve:

- Des faits observés sur l'utilisation des habiletés mentales (voir définition), linguistiques, mathématiques, scientifiques et méthodologiques.
- Des pistes de développement qui permettent à l'enfant de progresser dans son apprentissage.

PARTICIPATION DES PARENTS ET DES ENFANTS

Il est important d'avoir la réaction des parents; un espace est réservé à cet effet sur certaines feuilles.

Au deuxième cycle, un espace est également prévu pour permettre à l'enfant de s'exprimer.

HABITUDES DE TRAVAIL

	Oui	Avec aide	Difficilement	Pas du tout	Non évalué
Je planifie et organise ma journée.					
Je respecte mes décisions.					
Je sais me débrouiller pour réaliser un travail, une activité.					
Je termine ce que j'entreprends.					
J'évalue mon travail selon certains critères.					
J'utilise l'adulte comme personne-ressource.					

ATTITUDES SOCIALES

Je respecte les autres.					
Je respecte le matériel.					
Je respecte les règles de vie du groupe.					
Je m'implique dans la vie de la classe.					
Je participe à l'entretien de la classe.					

VIE AFFECTIVE

	Toujours	Parfois	Rarement	Jamais
Je communique avec l'adulte.				
J'affronte et surmonte les difficultés.				
Je suis content de ce que je fais.				
J'ai le même comportement que l'adulte soit près ou loin de moi.				

Faits observés et/ou propositions de développement _____

_____

_____

Commentaires de l'enfant _____

_____

_____

_____

Commentaires des parents _____

_____

_____

Au besoin, utilisez le verso.

PREMIÈRE COMMUNICATION POUR LA PÉRIODE

DU _____ AU _____

Inscrivez vos commentaires sur chacune des feuilles et retournez l'ensemble du bulletin à l'école après chacune des communications.

J'ai pris connaissance du bulletin de mon enfant.

Signature: _____ Date: _____

DEUXIÈME COMMUNICATION POUR LA PÉRIODE

DU _____ AU _____

Inscrivez vos commentaires sur chacune des feuilles et retournez l'ensemble du bulletin à l'école après chacune des communications.

J'ai pris connaissance du bulletin de mon enfant.

Signature: _____ Date: _____

TROISIÈME COMMUNICATION POUR LA PÉRIODE

DU _____ AU _____

Inscrivez vos commentaires sur chacune des feuilles et retournez l'ensemble du bulletin à l'école après chacune des communications.

J'ai pris connaissance du bulletin de mon enfant.

Signature: _____ Date: _____

QUATRIÈME COMMUNICATION POUR LA PÉRIODE

DU _____ AU _____

Inscrivez vos commentaires sur chacune des feuilles et retournez l'ensemble du bulletin à l'école après chacune des communications.

J'ai pris connaissance du bulletin de mon enfant.

Signature: _____ Date: _____

ANNEXE VIII

Analyse des résultats scolaires des élèves provenant de l'école Atelier dans les écoles secondaires de la C.E.C.M.

L'ANALYSE DES RESULTATS SCOLAIRES OBTENUS PAR LES ANCIENS ELEVES DE L'ECOLE ATELIER FREQUENTANT MAINTENANT DES ECOLES SECONDAIRES

Nous allons couvrir dans la présente section, les résultats obtenus par les anciens élèves de l'école Atelier au niveau académique, lors de leur passage au secondaire. Nous avons tenté de rejoindre le plus d'élèves possible, afin de rendre cette étude significative.

Nous sommes conscients que l'aspect des résultats académiques revêt une importance particulière, et cela à cause du modèle pédagogique pratiqué à l'école Atelier. Ce sujet suscite un vif intérêt che tous les partenaires actuels et passés de l'école.

Nous avons considéré les résultats obtenus par les anciens élèves qui ont vécu à l'école Atelier, pendant les 3 années couvertes par ce rapport, soit la période depuis l'adoption du référentiel pédagogique: Notre choix La pédagogie ouverte. C'est le premier groupe d'élèves à avoir cheminé en pédagogie ouverte, avant le passage au secondaire.

Les autres aspects, c'est-à-dire le comportement des élèves vu par les parents ou par les intervenants des écoles secondaires (enseignants, directions) leurs satisfactions et insatisfactions ainsi que leur facilité d'adaptation au secondaire, sont couverts dans d'autres parties de ce rapport.

Vous trouverez ci-après deux tableaux de comparaison

des résultats obtenus par 13 de nos anciens élèves. 62,5% des anciens élèves qui se sont présentés aux rencontres et à qui nous avons demandé de nous faire parvenir leur bulletin de janvier ou février 1985, nous ont effectivement fait parvenir leurs notes. Nous avons comparé leurs résultats académiques avec la moyenne des groupes classe. L'étude porte sur les matières académiques de base, le français, les mathématiques, l'enseignement religieux et l'enseignement moral, l'anglais et les sciences humaines.

Tableau no 1, de comparaison des résultats dans certaines matières académiques obtenus par les anciens élèves de l'école Atelier et fréquentant maintenant des écoles secondaires.

Elève	Mathématique		Français		Enseignement religieux/moral	
cas	Ind.	Groupe	Ind.	Groupe	Ind.	Groupe
# 1	87	71	94	75	86	78
# 2	68	77	86	80	88	89
# 3	84	79	76	74	75	78
# 4	85	77	69	71	81	70
# 5	77	63	83	72	79	72
# 6	72	74	77	74	91	74
# 7	90	76	90	69	86	77
# 8	92	74	85	81	87	73
# 9	83	67	79	70	93	74
#10	76	75	85	77	95	85
#11	54	69	60	66	93	82
#12	85	81	76	74	76	78
#13*	79	81	75	74	93	81
TOTAL	79,4	74,2	78,8	73,6	86,4	77,8

*Note: Ces dossiers ont été sélectionnés au hasard. Ils représentent les résultats obtenus par 62,5% de nos anciens élèves qui se sont présentés à nos entrevues. Les notes analysées sont celles du deuxième bulletin de l'année scolaire 1984-1985. Deux bulletins n'ont pas été analysés, fonctionnant avec des lettres, il n'étaient pas comparables aux autres.

Tableau no 2, de comparaison des résultats dans certaines matières académiques obtenus par les anciens élèves de l'école Atelier et fréquentant maintenant des écoles secondaires.

Eleve Cas	Anglais Ind.	Anglais Groupe	Sciences-humaines Ind.	Sciences-humaines Groupe
# 1	94	78	88	74
# 2	84	77	83	72
# 3	72	71	78	75
# 4	87	65	83	74
# 5	81	62	82	69
# 6	93	63	80	67
# 7	87	76	80	76
# 8	82	65	84	67
# 9	85	77	88	79
#10	86	80	91	85
#11	60	66	72	67
#12	84	77	82	75
#13	78	77	88	75
TOTAL	82,5	71,8	83	73,4

L'ECOLE L'ARBRE D'OR

ANNEXE IX

La petite histoire de l'école l'Arbre d'Or

L'école alternative de l'Arbre d'Or de la Commission Scolaire des Draveurs (C.S.D.)

La petite histoire de l'école l'Arbre d'Or

NOVEMBRE 1983:
Des parents intéressés par une école alternative rencontrent le comité de parents de la Commission Scolaire.

NOVEMBRE 1983:
Le comité de parents décide de former un sous-comité pour étudier la possibilité d'une école alternative à la C.S.D.

21 OCTOBRE 1984:
Dépôt à la Commission Scolaire de l'avant-projet de l'école alternative de Gatineau.

SEPTEMBRE 1986:
L'école alternative voit le jour à Gatineau. Elle cohabite avec l'éducation aux adultes et un groupe d'élèves classés: trouble grave d'apprentissage. Elle a 42 élèves.

SEPTEMBRE 1987:
L'école reçoit 38 élèves.

Le référentiel pédagogique de l'école

"L'enfant est un être intelligent, capable de prendre des décisions, d'assurer des responsabilités et de développer son autonomie".

"L'enfant est un être à plusieurs dimensions dont le milieu scolaire favorise le développement".

"L'enfant est partie intégrante de son milieu". (Avant-projet de l'école alternative de Gatineau, 21 octobre 1984, p.3).

ANNEXE X

La distribution de la clientèle de l'Arbre d'Or par niveau

La clientèle de l'école l'Arbre d'Or

Année scolaire 1987-1988:

38 élèves furent répartis en 2 groupes:

Le premier groupe: les élèves de niveau maternelle, première et deuxième année.

Le deuxième groupe: les élèves de niveau troisième, quatrième, cinquième et sixième année.

ANNEXE XI

La structure de l'activité pédagogique réalisée à l'école l'Arbre d'Or

La structure de l'activité pédagogique réalisée à l'école l'Arbre d'Or

- L'élève détermine en début de journée son emploi du temps et détermine quelles ressources (humaines-matérielles) il entend utiliser pour mener à bien son ou ses projet(s).

- L'élève détermine avec qui il travaillera pour la réalisation de son projet.

- L'élève a la possibilité de travailler seul s'il le désire.

- L'élève a la possibilité d'évaluer à la fin de la journée le travail effectué durant la journée.

- L'élève inspire à l'enseignant(e) les interventions susceptibles de l'aider en lui exprimant ses besoins pour la réalisation d'une activité spécifique.

ANNEXE XII

Les ressources de l'école l'Arbre d'Or

Les ressources de l'école l'Arbre d'Or

Les ressources financières

A) LES DEPENSES DE DEMARRAGE:

20 000,00$ en achat de mobilier: (tables, mobilier de rangement) et équipement didactique de base: (anuels de base pour l'élève et manuels de référence).

B) LE BUDGET 1987-1988:

- Engagement de 2 enseignants	75 000,00$
- Budget d'opération	1 900,00$
- 1/8 de temps de concierge.	N/A
- 1 journée de temps de secrétariat par semaine par année.	4 000,00$
- 2 heures-semaine de temps pour le responsable de ces 2 groupes-élèves.	N/A
- Auto-financement de l'heure du dîner.	N/A

Les ressources humaines

A) LE PERSONNEL:

- Personnel enseignant:
  2 enseignants.

- Personnel administratif:
  .20 secrétaire.
  7 heures/semaine dévolues à la coordination.

- Personnel de soutien:

  .12 concierge.

- 5 comités de parents et environ 15 parents bénévoles s'impliquent à l'école.

B) ROLES ET TACHES DE CES RESSOURCES HUMAINES:

L'ENSEIGNANT(E):

- Guide, facilite la démarche propre de chaque enfant.
- Assure un suivi avec les autres intervenants.
- Sélectionne et/ou crée le matériel éducatif le plus approprié et le plus diversifié possible.
- Est responsable d'un groupe-pivot.
- Soutient, supporte les entreprises et les projets des enfants.
- Encourage l'imagination, l'intuition et les rêves.
- Accomplit toute tâche mentionnée dans la convention colective des enseignants.

L'ELEVE:

- Le premier responsable et agent de son développement.
- Identifie ses intérêts, ses besoins et son cheminement.
- Fait des choix et prend des décisions.
- Etablit son horaire en fonction des contraintes existantes.
- Administre certains budgets.
- Participe à la vie de l'école: la gestion, le contenu pédagogique, le fonctionnement et les comités.

LE PARENT:

- Définit l'école à tous les niveaux.
- Gère l'école.

- Evalue l'approche pédagogique avec les autres intervenants.

- Fait partie du groupe-pivot.

- Elabore des projets.

- Sert de personne-ressource.

- Communique régulièrement avec l'enseignant (e) responsable du groupe-pivot.

- Agit au niveau des comités de parents de l'école: comité de coordination et de gestion, comité de pédagogie, comité de recherche et de développement, comité d'information et de relations publiques.

LES PERSONNES-RESSOURCES:

- Les conseillers pédagogiques de la Commission Scolaire des Draveurs.

Les ressources matérielles

MOBILIER:

- 1 bibliothèque centrale pour les 2 classes.

- Ameublement de rangement dans chaque classe.

- Grandes tables pour travail collectif.

MATERIEL DIDACTIQUE:

- Matériel de bricolage et outils de travail (marteau, pince, etc...).

- Manuels de base en français et en mathématiques.

- Cahiers d'exercices en français et en mathématiques.

- 1 magnétophone par classe.

- Papier, cartons.

Ressources informationnelles

- Bonnes connaissances des valeurs véhiculées par le réseau des écoles alternatives du Québec.

- Expertise des conseillers pédagogiques en français et en mathématiques.

L'ECOLE GEORGES-ETIENNE CARTIER

ANNEXE XIII

La petite histoire de l'école Georges-Etienne Cartier

La petite histoire de la pédagogie ouverte à l'école Georges-Etienne Cartier

PRINTEMPS 1986:
Des parents résidant dans le même quartier que l'école sont désireux d'éviter à leurs enfants le "voyagement" par autobus scolaire à l'école Plein Soleil (une école à pédagogie ouverte). Ils demandent une classe alternative en première année.

JUIN 1986:
Une enseignante accepte d'être responsable de cette classe alternative. On y pratiquera la pédagogie ouverte telle que définie par Claude Paquette.

SEPTEMBRE 1986:
La classe alternative de première année est opérante.

JUIN 1987:
Dépôt du bilan annuel de cette classe de première année. Le rapport fut rédigé par M. Claude Paquette en collaboration avec Mme Micheline Lortie-Paquette à la demande de la C.S. Jacques Cartier.

SEPTEMBRE 1987:
Une deuxième classe de type pédagogie ouverte devient opérationnelle.

ANNEXE XIV

La distribution de la clientèle du secteur alternatif
de l'école Georges-Etienne Cartier

La distribution de la clientèle par niveau

Année scolaire 1986-1987:	23 élèves en première année.
Année scolaire 1987-1988:	- 22 élèves en première année.
	- 23 élèves en deuxième année.

ANNEXE XV

La structure de l'activité pédagogique à l'école Georges-Etienne Cartier (secteur alternatif)

La structure de l'activité pédagogique réalisée dans cette classe alternative et la grille-horaire de la journée de classe

. L'enfant consulte le tableau de programmation affiché dans le coin de gestion de la classe. Ensuite, il consulte les fiches de travail qui expliquent le contenu des activités nouvelles qui ont été affichées. Il entreprend la planification de sa journée de travail et le note dans son agenda personnel en prenant soin de coder les activités selon les codifications suivantes:

LES TALENTS

- la pensée productrice (la divergence, l'évaluation et la convergence)
- la prise de décision
- la planification
- la prévision
- la communication
- la créativité

LES OUTILS D'EXPRESSION

- expression écrite
- expression orale
- la lecture
- l'expression mathématique
- l'expression plastique
- l'éducation physique

et/ou les faits relatifs aux attitudes sociales et aux habitudes de travail.

De plus, l'enseignant(e) met ses ressources pédagogiques à la disposition de l'enfant.

A l'heure indiquée, l'élève se rend à la salle d'éducation physique, dans la cour de l'école ou à la cafétéria.

Après le dîner, l'enfant présentera peut-être le fruit de son travail ou donnera ses réactions sur la production des autres en se servant des critères donnés en classe. Il complétera un travail débuté la veille ou encore ajoutera une activité non prévue à son horaire du début de la journée.

A la dernière période, l'enseignant(e), en se servant du journal collectif (consignations des problèmes vécus par les enfants), fera le point sur la journée en permettant aux enfants d'exprimer leurs satisfactions ou insatisfactions.

ANNEXE XVI

Les ressources des classes alternatives de l'école Georges-Etienne Cartier

Les ressources mises à la disposition des 2 classes alternatives de l'école Georges-Etienne Cartier

Les ressources financières

A) LE BUDGET DE DEMARRAGE

Immobilisation	1 000,00$
Budget d'opération (imprimerie, matériel didactique de base et matériel périssable	2 900.00$
Formation auprès du comité de formation des parents (20 heures)	1 200,00$
TOTAL	**5 100,00$**

B) LE BUDGET 1987-1988
(LES 2 CLASSES ALTERNATIVES)

Contribution des parents pour matériel périssable et projets spéciaux auprès des élèves (50$/élève)	2 250,00$
Services de base: matériel d'entretien, imprimerie, matériel didactique, livres	1 800,00$
TOTAL	**4 050,00$**

Les ressources humaines

LE PERSONNEL:

Personnel enseignant: 2 enseignants

Personnel administratif: Les 2 classes étant dans une école de 550 élèves, ils ont droit au service d'un secrétariat et d'une direction (un directeur et un directeur-adjoint).

Personnes-ressources: Une vingtaine de parents-ressources.

Les ressources matérielles

- Tables de travail ajustables.
- Armoires sur roulettes.
- Tapis pour coin de lecture.
- 1 ordinateur par classe.
- Des volumes sur les activités ouvertes d'apprentissage.
- 1 bibliothèque de 160 volumes par classe (livres de documentation en assez grand nombre).
- 1 magnétophone.

Les ressources informationnelles

- Expertise en pédagogie ouverte.
- Banque importante en activités ouvertes.

ANNEXE XVII

Le questionnaire portant sur les indicateurs de réussite de niveau pédagogique

QUESTIONNAIRE PORTANT SUR LES INDICATEURS
DE
REUSSITE DE NIVEAU PEDAGOGIQUE

COMMENT LIRE ET REMPLIR LE QUESTIONNAIRE

. Il faut savoir qu'à chacun des thèmes s'accole(nt) un ou plusieurs indicateurs. Ces thèmes viennent en quelque sorte donner la coloration qu'il faut à ces derniers.

. Les indicateurs se situent au niveau de la performance dans le sens que ce qui est mesuré par le présent questionnaire c'est "l'extrant" de l'élève ou si vous préférez ses différents niveaux d'habiletés développés dans et par son réseau institutionnel scolaire.

. Pour celui ou celle qui remplit le questionnaire, il lui faut simplement cocher à la case appropriée.

LE CHIFFRE 1 CORRESPOND A :	PAS DU TOUT
LE CHIFFRE 2 CORRESPOND A :	PEU
LE CHIFFRE 3 CORRESPOND A :	MOYENNEMENT
LE CHIFFRE 4 CORRESPOND A :	BEAUCOUP
LE CHIFFRE 5 CORRESPOND A :	TOUJOURS OU EXTREMEMENT

. Bien entendu, il s'agit pour vous de porter un jugement global. Par exemple si vous êtes enseignant(e) le jugement global que vous porterez sera sur l'ensemble des élèves sous votre responsabilité et si vous êtes directeur(trice) d'école sur l'ensemble des classes sous votre responsabilité; si vous êtes directeur général sur l'ensemble des écoles de type X ou Y qui sont sous votre gérance.

. Dans le présent questionnaire, nous définissons le niveau d'organisation pédagogique en disant que c'est celui qui permet d'actualiser le niveau pédagogique, ce dernier, du reste, étant celui qui permet à l'élève de régulariser et de projeter son apprentissage.

. Le mot élève doit être pris au sens de "l'apprenant".

NOTE: C'est un questionnaire à deux entrées.

Le même questionnaire voulant démontrer différentes possibilités qui sont offertes à l'apprenant, débuterait toutes ses phrases par l'élève a la possibilité de... gérer son temps ou développer l'habileté à transmettre du sens.

Il s'agit pour vous de choisir la grille de lecture qui convient le mieux et d'indiquer par écrit votre choix sur le questionnaire.

ECOLE GEORGES-ETIENNE CARTIER

		1	2	3	4	5
1. GESTION DE L'ESPACE PHYSIQUE	1.1 L'élève a la possibilité d'aménager l'espace en fonction de ses besoins d'apprentissage				X	
2. GESTION DE L'ENVIRONNEMENT DE L'ELEVE	2.1 L'élève fait prédominer son sens visuel sur les autres sens. (Sensibilité)			X		
	2.2 L'élève est habile à saisir le sens dans les données perçues (Compréhension)				X	
	2.3 L'élève est habile à fabriquer du sens. (Créativité)				X	
	2.4 L'élève est habile à transmettre du sens. (Communication)				X	
3. GESTION DU TEMPS	3.1 L'élève gère son temps d'apprentissage.				X	
	3.2 L'élève vit son temps comme une contrainte.			X		
	3.3 L'élève vit son temps comme aide.				X	

		1	2	3	4	5
4. LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE DE L'ELEVE	4.1 L'élève a pour support les autres significatifs paritaires. (Camarades)			X		
	4.2 L'élève utilise les exemples des autres hiérarchiques. (Tuteur - spécialiste)			X		
	4.3 L'élève gère les données plutôt par tri. (Reconnaissance, repérage)				X	
	4.4 L'élève gère les données plutôt par réactivation. (Rappel)				X	
	4.5 L'élève stock les données plutôt:					
	. visuellement				X	
	. auditivement			X		
	. globalement			X		
	. par processus (enchaînement et organisation)				X	
	. par catégorie (les caractéristiques et propriétés des situations d'apprentissage dans lesquelles il se trouve)				X	
	4.6 L'élève a la possibilité de plusieurs progressions possibles.				X	
	4.7 L élève expérimente plusieurs méthodes d'enseignement.				X	

		1	2	3	4	5
5. GESTION A SAISIR DU SENS A PARTIR DES SYMBOLES LITTERAUX	5.1 L'élève est habile à déceler du sens dans les mots vus.				X	
	5.2 L'élève apprend des mots plutôt en écrivant.			X		
	5.3 L'élève apprend des mots plutôt en écoutant.			X		
	5.4 L'élève apprend des mots plutôt en parlant.				X	
	5.5 L'élève utilise son imagerie visuelle pour apprendre les mots.				X	
	5.6 L'élève utilise l'imagerie mentale auditive pour apprendre les mots			X		

		1	2	3	4	5
6. GESTION A SAISIR DU SENS A PARTIR DES SYMBOLES NUMERIQUES	6.1 L'élève est habile à saisir du sens dans les nombres vus.				X	
	6.2 L'élève apprend les concepts mathématiques, en effectuant par écrit (les problèmes écrits).			X		
	6.3 L'élève apprend les concepts mathématiques en écoutant.				X	
	6.4 L'élève apprend les concepts mathématiques en parlant.			X		
	6.5 L'élève utilise son imagerie visuelle pour apprendre les concepts mathématiques.				X	
	6.6 L'élève utilise l'imagerie mentale auditive pour apprendre les concepts mathématiques			X		

		1	2	3	4	5
7. SON HABILETE LOGIQUE ET DE RAISONNEMENT	7.1 L'élève utilise des procédures définies par leurs catégories (Catégoriel synthétique)				X	
	7.2 L'élève, pour raisonner, s'appuie sur les aspects du contraste. (Catégoeirl antithétique)			X		
	7.3 L'élève utilise les relations pour faire des choix. (Relationnel synthétique)				X	
	7.4 L'élève a recours aux trois approches ci-dessus.				X	

		1	2	3	4	5
8. SON HABILETE SOCIO-RELATIONNEL	8.1 L'élève a une connaissance de soi.				X	
	8.2 L'élève utilise son corps pour comprendre et s'exprimer				X	
	8.3 L'élève est habile à repérer ou à maintenir une interaction de communication influençant les personnes engagées dans cette interaction.				X	
	8.4 L'élève est sensible aux sentiments des autres et est habile en empathie. (Se placer à la place de l'autre)					X
	8.5 L'élève s'engage face à un système de valeurs.				X	
	8.6 L'élève est habile à tenir compte de la différence de l'autre. (Statut - style d'apprentissage)					X

ANNEXE XVIII

Le questionnaire portant sur les indicateurs de réussite de niveau organisation pédagogique

QUESTIONNAIRE PORTANT SUR LES INDICATEURS DE REUSSITE DE NIVEAU ORGANISATION PEDAGOGIQUE

COMMENT LIRE ET REMPLIR CE QUESTIONNAIRE

- Il faut savoir qu'à chacun des thèmes ci-dessous est accolé un ou plusieurs indicateurs. Ces thèmes viennent en quelque sorte donner la coloration qu'il leur faut.
- Les indicateurs se situent au niveau de la performance dans le sens que ce qui est mesuré par le présent questionnaire, c'est le degré d'atteinte de l'objectif spécifique contenu implicitement dans l'indicateur.
- Il s'agit simplement de cocher la colonne appropriée, celle en fait qui correspond le mieux à votre jugement dans chacun de ces indicateurs.

LE CHIFFRE 1 CORRESPOND A :	PAS DU TOUT
LE CHIFFRE 2 CORRESPOND A :	PEU
LE CHIFFRE 3 CORRESPOND A :	MOYENNEMENT
LE CHIFFRE 4 CORRESPOND A :	BEAUCOUP
LE CHIFFRE 5 CORRESPOND A :	TOUJOURS OU EXTREMEMENT

ECOLE GEORGES-ETIENNE CARTIER

1. DEMANDE DE L'ENVIRONNEMENT

1.1 Le pourcentage d'élèves désirant une pédagogie ouverte . . . . . [2.2%]
(% obtenu par le nombre total de demande pour cette pédagogie divisé par le nombre total d'élèves de la C.S.

1.2 Le pourcentage d'élèves désirant une pédagogie alternative . . . . . [1%]
(même calcul que précédemment)

1.3 Le pourcentage d'élèves dits en difficulté d'apprentissage demandant une pédagogie alternative . . . . . [2%]

1.4 Le pourcentage d'élèves dits très doués demandant une pédagogie alternative . . . . . [2%]
(% obtenu par le nombre total d'élèves très doués demandant une pédagogie alternative divisé par le nombre total d'élèves très doués de la C.S.

2. PROFIL DE L'ELEVE

		OUI	NC
2.1	Existe-t-il uune identification des différences des élèves au niveau profil socio-culturel?	[X]	[
2.2	Existe-t-il une identification des différences des élèves au niveau style d'apprentissage?	[ ]	[X
2.3	Existe-t-il une évaluation des talents des élèves qui sont en pédagogie alternative?	[X]	[

		1	2	3	4	5
3. DEMARCHE PEDAGOGIQUE DE L'INSTITUTION	3.1 L'institution offre à ses élèves la possibilité de plusieurs progressions.				X	
	3.2 L'institution offre à ses élèves l'inter-disciplinarité des matières enseignées.					X
	3.3 L'institution recherche pour ses élèves la méthode d'apprentissage la plus pertinente.				X	
4. LES CONTENUS DE L'INSTITUTION	4.1 L'institution précise les noyaux de connaissance à maîtriser.				X	
	4.2 L'institution fait des présentations variées des contenues.				X	
	4.3 L'institution précise les objectifs poursuivis.				X	

L'ECOLE PLEIN SOLEIL

ANNEXE XIX

La petite histoire de l'école Plein Soleil

La petite histoire de l'école Plein Soleil

27 NOVEMBRE 1985:
Le conseil des commissaires demande au directeur général de préparer un dossier sur un projet d'école alternative à la Commission Scolaire. Ce dossier devait porter sur les aspects pédagogiques, organisationnels et budgétaires.

JANVIER 1986:
Claude Paquette, consultant dépose au conseil des commissaires un document intitulé "Notre projet éducatif: la pédagogie ouverte". Il comporte les aspects pédagogiques, organisationnels et budgétaires.

MARS 1986:
Acceptation définitive du projet par la Commission Scolaire.

AVRIL 1986:
Adhésion d'une équipe d'enseignants.

MAI 1986:
L'inscription et le choix des enfants.

JUIN 1986:
Le premier perfectionnement des enseignants: Formation collective des enseignants lors des journées pédagogiques (9 journées) et une formation individuelle qui part des diverses observations en classe (Banque de 20 journées par enseignant).

29 JUIN 1987:
Dépôt d'un rapport portant sur le premier bilan annuel de l'école Plein Soleil. Ce rapport fut rédigé par Claude Paquette en collaboration avec Micheline Lortie Paquette à la demande de la C.S. Jacques Cartier. Il fait le point sur le cheminement pédagogique des 4 classes de l'école Plein Soleil. Il cerne aussi les effets de la formation des parents et des enseignants. Il présente une analyse des réactions des enfants.

SEPTEMBRE 1987:
Une nouvelle classe s'ajoute (la 5e année). L'école Plein Soleil compte actuellement 5 classes, pour un total de 123 élèves.

ANNEXE XX

Le référentiel pédagogique de l'école Plein Soleil

Le référentiel pédagogique de l'école Plein Soleil

- Les activités ouvertes sont la base de la démarche d'apprentissage. Elles permettent à l'élève de produire des idées, de les évaluer, de créer, de communiquer par différents modes d'expression, de planifier, de prévoir et de décider.

- Les activités intègrent plusieurs programmes d'apprentissage.

- L'enfant gère une partie du temps disponible, l'autre partie étant consacrée à des activités obligatoires d'apprentissage.

- L'enfant peut faire des choix au niveau des activités d'apprentissage parmi des offres de l'éducateur.

- L'enfant est sollicité à partir de ses intérêts et de ses préoccupations.

- L'enfant est responsable de sa démarche d'apprentissage.

- L'enseignant intervient pour soutenir l'enfant dans sa démarche d'apprentissage.

- Les choix individuels sont respectés selon les règles de gestion de la classe.

- Des règles démocratiques de prise de décision sont élaborées conjointement adultes et enfants.

ANNEXE XXI

Le budget de l'école Plein Soleil
Année scolaire 1987-1988

BUDGET DE L'ECOLE PLEIN SOLEIL 1987-1988
(Budget de consolidation du projet)

DEPENSES:

Surveillance des dineurs (une partie est auto-financée par les parents)	6 000,00$
Secrétariat	13 000,00$
Perfectionnement des enseignants et des parents et rapport du consultant	25 000,00$
Ouverture d'une nouvelle classe	3 000,00$
TOTAL	**47 000,00$**

REVENUS:

Comité de perfectionnement	6 000,00$
Commission Scolaire	41 000,00$
TOTAL	**47 000,00$**

NOTE 1
Pour le budget 1988-1989, le directeur général de la Commission Scolaire ne prévoit en terme de dépenses pour le soutien aux enseignants que la suppléance à défrayer à l'occasion des dégagements d'une enseignante de l'école devenue ressource pour ses collègues.

NOTE 2
Selon le directeur des finances de la commission scolaire on ne peut pas imputer les salaires des enseignants au budget spécial de l'école Plein Soleil. Par contre, si la moyenne d'élèves par classe à la Commission Scolaire s'écartait

significativement de la moyenne actuelle qui est de 24,9 , alors là, il faudrait imputer une partie des salaires des enseignants au chapitre des dépenses.

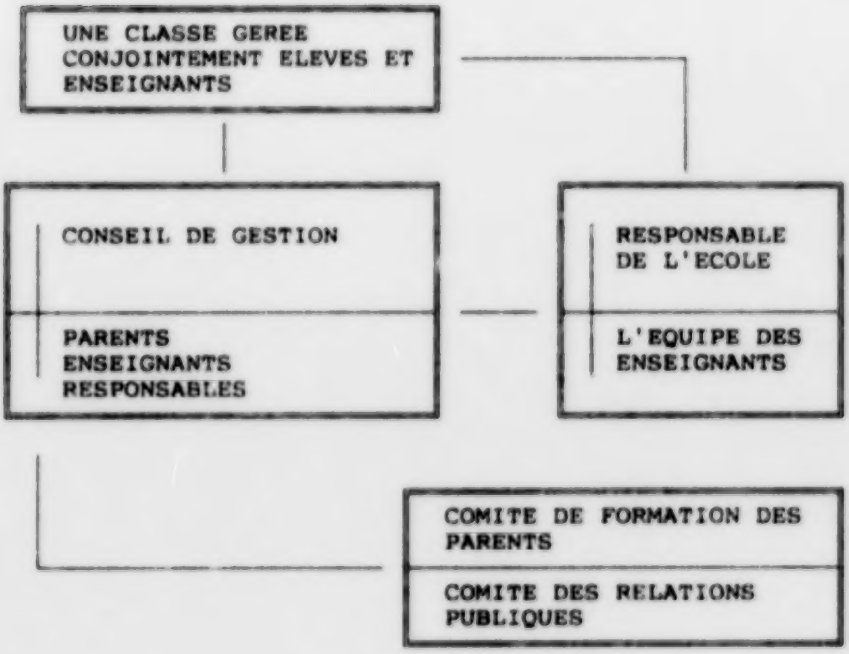
NOTE 3

Le budget d'opération courante pour l'école Plein Soleil indique à la colonne revenu, 40,00$ par élève inscrit.

ANNEXE XXII

Le shéma du système de gestion de
l'école Plein Soleil

LE SYSTEME DE GESTION DE L'ECOLE PLEIN SOLEIL



NOTE 1: Le responsable de l'école Plein Soleil n'assiste pas au conseil de gestion de la Commission Scolaire. Le responsable a été nommé par les enseignants.

NOTE 2: Les responsabilités dévolues au responsable de l'école font objet de négociation entre le conseil de gestion de l'école et la Commission Scolaire.

ANNEXE XXIII

Le questionnaire portant sur les
indicateurs de réussite de niveau pédagogique

QUESTIONNAIRE PORTANT SUR LES INDICATEURS DE REUSSITE DE NIVEAU PEDAGOGIQUE

COMMENT LIRE ET REMPLIR LE QUESTIONNAIRE

- Il faut savoir qu'à chacun des thèmes s'accole(nt) un ou plusieurs indicateurs. Ces thèmes viennent en quelque sorte donner la coloration qu'il faut à ces derniers.

- Les indicateurs se situent au niveau de la performance dans le sens que ce qui est mesuré par le présent questionnaire c'est "l'extrant" de l'élève ou si vous préférez ses différents niveaux d'habiletés développés dans et par son réseau institutionnel scolaire.

- Pour celui ou celle qui remplit le questionnaire, il lui faut simplement cocher à la case appropriée.

LE CHIFFRE 1 CORRESPOND A :	PAS DU TOUT
LE CHIFFRE 2 CORRESPOND A :	PEU
LE CHIFFRE 3 CORRESPOND A :	MOYENNEMENT
LE CHIFFRE 4 CORRESPOND A :	BEAUCOUP
LE CHIFFRE 5 CORRESPOND A :	TOUJOURS OU EXTREMEMENT

- Bien entendu, il s'agit pour vous de porter un jugement global. Par exemple si vous êtes enseignant(e) le jugement global que vous porterez sera sur l'ensemble des élèves sous votre responsabilité et si vous êtes directeur(trice) d'école sur l'ensemble des classes sous votre responsabilité; si vous êtes directeur général sur l'ensemble des écoles de type X ou Y qui sont sous votre gérance.

- Dans le présent questionnaire, nous définissons le niveau d'organisation pédagogique en disant que c'est celui qui permet d'actualiser le niveau pédagogique, ce dernier, du reste, étant celui qui permet à l'élève de régulariser et de projeter son apprentissage.

- Le mot élève doit être pris au sens de "l'apprenant".

NOTE: C'est un questionnaire à deux entrées.

Le même questionnaire voulant démontrer différentes possibilités qui sont offertes à l'apprenant, débuterait toutes ses phrases par l'élève a la possibilité de... gérer son temps ou développer l'habileté à transmettre du sens.

Il s'agit pour vous de choisir la grille de lecture qui convient le mieux et d'indiquer par écrit votre choix sur le questionnaire.

ECOLE PLEIN SOLEIL

		1	2	3	4	5
1. GESTION DE L'ESPACE PHYSIQUE	1.1 L'élève a la possibilité d'aménager l'espace en fonction de ses besoins d'apprentissage					X
2. GESTION DE L'ENVIRONNEMENT DE L'ELEVE	2.1 L'élève fait prédominer son sens visuel sur les autres sens. (Sensibilité)			X		
	2.2 L'élève est habile à saisir le sens dans les données perçues (Compréhension)				X	
	2.3 L'élève est habile à fabriquer du sens. (Créativité)				X	
	2.4 L'élève est habile à transmettre du sens. (Communication)				X	
3. GESTION DU TEMPS	3.1 L'élève gère son temps d'apprentissage.					X
	3.2 L'élève vit son temps comme une contrainte.	X				
	3.3 L'élève vit son temps comme aide.				X	

		1	2	3	4	5
4. LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE DE L'ELEVE	4.1 L'élève a pour support les autres significatifs paritaires. (Camarades)				X	
	4.2 L'élève utilise les exemples des autres hiérarchiques. (Tuteur - spécialiste)				X	
	4.3 L'élève gère les données plutôt par tri. (Reconnaissance, repérage)				X	
	4.4 L'élève gère les données plutôt par réactivation. (Rappel)				X	
	4.5 L'élève stock les données plutôt:					
	. visuellement				X	
	. auditivement				X	
	. globalement				X	
	. par processus (enchaînement et organisation)				X	
	. par catégorie (les caractéristiques et propriétés des situations d'apprentissage dans lesquelles il se trouve)				X	
	4.6 L'élève a la possibilité de plusieurs progressions possibles.				X	
	4.7 L'élève expérimente plusieurs méthodes d'enseignement.				X	

		1	2	3	4	5
5. GESTION A SAISIR DU SENS A PARTIR DES SYMBOLES LITTERAUX	5.1 L'élève est habile à déceler du sens dans les mots vus.				X	
	5.2 L'élève apprend des mots plutôt en écrivant.			X		
	5.3 L'élève apprend des mots plutôt en écoutant.			X		
	5.4 L'élève apprend des mots plutôt en parlant.				X	
	5.5 L'élève utilise son imagerie visuelle pour apprendre les mots.				X	
	5.6 L'élève utilise l'imagerie mentale auditive pour apprendre les mots				X	

		1	2	3	4	5
6. GESTION A SAISIR DU SENS A PARTIR DES SYMBOLES NUMERIQUES	6.1 L'élève est habile à saisir du sens dans les nombres vus.				X	
	6.2 L'élève apprend les concepts mathématiques, en effectuant par écrit (les problèmes écrits).			X		
	6.3 L'élève apprend les concepts mathématiques en écoutant.			X		
	6.4 L'élève apprend les concepts mathématiques en parlant.				X	
	6.5 L'élève utilise son imagerie visuelle pour apprendre les concepts mathématiques.				X	
	6.6 L'élève utilise l'imagerie mentale auditive pour apprendre les concepts mathématiques			X		

7. SON HABILETE LOGIQUE ET DE RAISONNEMENT

		1	2	3	4	5
7.1	L'élève utilise des procédures définies par leurs catégories (Catégoriel synthétique)					
7.2	L'élève, pour raisonner, s'appuie sur les aspects du contraste. (Catégoriel antithétique)					
7.3	L'élève utilise les relations pour faire des choix. (Relationnel synthétique)					
7.4	L'élève a recours aux trois approches ci-dessus.				X	

8. SON HABILETE SOCIO-RELATIONNEL

		1	2	3	4	5
8.1	L'élève a une connaissance de soi.					X
8.2	L'élève utilise son corps pour comprendre et s'exprimer				X	
8.3	L'élève est habile à repérer ou à maintenir une interaction de communication influençant les personnes engagées dans cette interaction.				X	
8.4	L'élève est sensible aux sentiments des autres et est habile en empathie. (Se placer à la place de l'autre)				X	
8.5	L'élève s'engage face à un système de valeurs.				X	
8.6	L'élève est habile à tenir compte de la différence de l'autre. (Statut - style d'apprentissage)				X	

ANNEXE XXIV

ANNEXE XXIV

Le questionnaire portant sur les
indicateurs de réussite de niveau organisation pédagogique

QUESTIONNAIRE PORTANT SUR LES INDICATEURS DE REUSSITE DE NIVEAU ORGANISATION PEDAGOGIQUE

COMMENT LIRE ET REMPLIR CE QUESTIONNAIRE

- Il faut savoir qu'à chacun des thèmes ci-dessous est accolé un ou plusieurs indicateurs. Ces thèmes viennent en quelque sorte donner la coloration qu'il leur faut.
- Les indicateurs se situent au niveau de la performance dans le sens que ce qui est mesuré par le présent questionnaire, c'est le degré d'atteinte de l'objectif spécifique contenu implicitement dans l'indicateur.
- Il s'agit simplement de cocher la colonne appropriée, celle en fait qui correspond le mieux à votre jugement dans chacun de ces indicateurs.

LE CHIFFRE 1 CORRESPOND A :	PAS DU TOUT
LE CHIFFRE 2 CORRESPOND A :	PEU
LE CHIFFRE 3 CORRESPOND A :	MOYENNEMENT
LE CHIFFRE 4 CORRESPOND A :	BEAUCOUP
LE CHIFFRE 5 CORRESPOND A :	TOUJOURS OU EXTREMEMENT

ÉCOLE PLEIN SOLEIL

1. DEMANDE DE L'ENVIRONNEMENT

1.1 Le pourcentage d'élèves désirant une pédagogie ouverte . . . . . [10%]
(% obtenu par le nombre total de demande pour cette pédagogie divisé par le nombre total d'élèves de la C.S.

1.2 Le pourcentage d'élèves désirant une pédagogie alternative . . . . . [?]
(même calcul que précédemment)

1.3 Le pourcentage d'élèves dits en difficulté d'apprentissage demandant une pédagogie alternative . . . . . [?]

1.4 Le pourcentage d'élèves dits très doués demandant une pédagogie alternative . . . . . [?]
(% obtenu par le nombre total d'élèves très doués demandant une pédagogie alternative divisé par le nombre total d'élèves très doués de la C.S.

2. PROFIL DE L'ELEVE

		OUI	NON
2.1	Existe-t-il uune identification des différences des élèves au niveau profil socio-culturel?	[X]	[
2.2	Existe-t-il une identification des différences des élèves au niveau style d'apprentissage?	[ ]	[
2.3	Existe-t-il une évaluation des talents des élèves qui sont en pédagogie alternative?	[ ]	[

		1	2	3	4	5
3. DEMARCHE PEDAGOGIQUE DE L'INSTITUTION	3.1 L'institution offre à ses élèves la possibilité de plusieurs progressions.				X	
	3.2 L'institution offre à ses élèves l'inter-disciplinarité des matières enseignées.					X
	3.3 L'institution recherche pour ses élèves la méthode d'apprentissage la plus pertinente.				X	

		1	2	3	4	5
4. LES CONTENUS DE L'INSTITUTION	4.1 L'institution précise les noyaux de connaissance à maîtriser.				X	
	4.2 L'institution fait des présentations variées des contenues.			X		
	4.3 L'institution précise les objectifs poursuivis.				X	

L'ECOLLECTIF

ANNEXE XXV

La petite histoire de l'Ecollectif

La petite histoire de l'Ecollectif

AUTONME 1981:
Quelques parents ayant des enfants d'âge pré-scolaire discutent d'école alternative, à la suite de la projection d'un vidéo sur l'école "Petits Castors" à l'Université de Sherbrooke.

29 AVRIL 1982:
60 personnes assistent à une rencontre organisée par le regroupement G.O.E.L.A.N.D. A la fin de la rencontre, on forme 4 comités: coordination, information, implantation et pédagogie.

NOVEMBRE 1982:
Premières représentations officielles auprès de Directeur général de la Commission Scolaire et du Directeur des services pédagogiques. L'accueil est favorable.

DECEMBRE 1984:
Les comités comptent une vingtaine de membres actifs et une centaine de personnes sont intéressées par le projet d'une école alternative à la Commission Scolaire de Sherbrookd. Le document Projet de la Communauté éducative alternative est déposé à la Commission Scolaire.

26 JUIN 1984:
Acceptation unanime du projet de l'école alternative de Sherbrooke par la Commission Scolaire de Sherbrooke.

SEPTEMBRE 1984:
Implantation de l'école Alternative. Cette école est de 4 groupes-élèves:

groupe des tout-petits: 5 ans
groupe des petits : 6-7 ans
groupe des moyens : 7-8 ans
groupe des grands : 9 à 11 ans

Elle cohabite avec l'école Notre-Dame-du-Rosaire, école "traditionnelle" qui compte 300 élèves.
l'Ecollectif en 1984-1985 a 75 élèves.

SEPTEMBRE 1985:
L'Ecollectif compte 75 élèves. La maternelle n'existe plus faute de ressources.

SEPTEMBRE 1986:
L'Ecollectif n'a plus que 62 élèves. Des parents sont mécontents. Ils s'interrogent sur le niveau des connaissances requises par le Ministère de l'Education. Il craignent que les élèves inscrits à l'école alternative ne puissent jamais atteindre les objectifs obligatoires inscrits dans les programmes du primaire.

SEPTEMBRE 1987:
L'école est de 68 élèves. On accorde dans chacun des 3 groupes-élèves beaucoup plus de place à l'enseignement systématique du français et des mathématiques.

ANNEXE XXVI

Le référentiel pédagogique de l'Ecollectif

Le référentiel pédagogique

L'enfant est responsable de ses apprentissages, il fait des démarches, recherche des informations et les intègre d'une façon personnelle. L'apprentissage se fait à partir des besoins, des intérêts et des expériences de l'enfant. A l'enfant, lui est laissé la liberté de choisir ce qu'il va apprendre, comment il va l'apprendre et quand il va l'apprendre. L'autonomie, la responsabilité, la prise en charge, l'estime de soi, la capacité de choisir et de développer sa personnalité globale sont des habiletés et des attitudes qui se développent. La présence des pairs a une valeur pédagogique importante.

L'enfant se situe dans un réseau de relations de type polyarchique dans le sens que le pouvoir (pédagogique, organisationnel, interpersonnel) est partagé entre chacun des participants: parents-enfants-éducateurs, autres intervenants.

Il faut dire tout de suite que cette dernière conception pédagogique que nous venons de synthétiser brièvement a eu cours durant les 2 premières années d'existence de l'Ecollectif. En effet à partir de septembre 1986, la conception pédagogique de l'école alternative ne fait plus autant de place à l'égalité des pouvoirs de l'élève vis-à-vis des autres pouvoirs de l'école. On assisterait plutôt à une spécialisation des tâches donc des pouvoirs:

Niveau enseignant:

Responsabilité entière des éducateurs quant au choix de la structure pédagogique à mettre en place dans chacune

des classes même si ceux-ci doivent répondre des progrès de l'élève selon les modes d'évaluation acceptés en assemblée générale.

Niveau élève:

Les élèves doivent davantage se plier aux règles discutées et acceptées au niveau du groupe-classe. Des exemples de ces règles:

- J'accepte les décisions du groupe.
- Je respecte les autres.
- Je respecte le matériel et les lieux.
- Je vais jusqu'au bout de mes choix.
- J'ai de l'intérêt pour les activités qui me sont proposées même si je ne les connais pas.
- Je m'intéresse à ce qui se passe à l'école.
- Je donne mon opinion.
- Je fais preuve d'autonomie et de responsabilité.

Elles constituent en quelques sorte des obligations pour l'élève.

Niveau parent:

Les parents qui ont des enfants à l'Ecollectif s'engagent soit pour l'animation d'atelier soit pour le travail au sein des différents comités de l'école.

En un mot, depuis le virage de septembre 1986, l'importance est accordée aux apprentissages académiques tout en respectant autant que possible le rythme de l'enfant et ses intérêts.

L'evaluation pédagogique

- Une évaluation systématique est effectuée à la fin du

ler cycle et 6 mois avant la fin du primaire.

- Deux rencontres évaluatives par année (parent-enfant-enseignant).

- Au ler cycle, une évaluation systématique en lecture et en écriture se fait au moins 2 fois/an.

L'activité pédagogique

A) Les préoccupations premières:

- Apprendre à lire le plus tôt possible.

- Apprendre à structurer sa pensée par le biais des objectifs spécifiques de programmes en français et en mathématiques.

- Eveiller l'élève à la réalité de son environnement, aux gens qui l'entourent et au monde des arts.

- Apprendre une langue seconde.

- Développer son corps et son esprit sportif.

B) Le comment pédagogique:

- L'organisation du temps, l'organisation matérielle, les règles de vie sont discutées en classe. On accepte généralement les décisions de la majorité, l'enseignant se gardant un droit de véto.

- De façon quotidienne, les jeunes échangent sur leur vécu, leurs découvertes, présentent des travaux, lisent ou racontent des histoires, échangent des idées.

- L'enfant prend des engagements, signe des contrats de

travail.

- L'enseignant informe l'enfant des objectifs qu'il a acquis et ceux qui restent à atteindre.

- L'enfant s'engage à faire obligatoirement à chaque semaine, un minimum de travail en français et en mathématiques.

- L'enfant a la possibilité de changer ces activités obligatoires en français et en mathématiques à la condition toutefois de proposer un travail qui rencontre les mêmes objectifs. Pour le reste du temps (celui qui n'est pas utilisé par le français et les mathématiques), les périodes sont organisées en fonction des élèves.

- L'enseignement se fait d'une façon individuelle.

ANNEXE XXVII

Le questionnaire portant sur les
indicateurs de réussite de niveau pédagogique

QUESTIONNAIRE PORTANT SUR LES INDICATEURS
DE
REUSSITE DE NIVEAU PEDAGOGIQUE

COMMENT LIRE ET REMPLIR LE QUESTIONNAIRE

- Il faut savoir qu'à chacun des thèmes s'accole(nt) un ou plusieurs indicateurs. Ces thèmes viennent en quelque sorte donner la coloration qu'il faut à ces derniers.

- Les indicateurs se situent au niveau de la performance dans le sens que ce qui est mesuré par le présent questionnaire c'est "l'extrant" de l'élève ou si vous préférez ses différents niveaux d'habiletés développés dans et par son réseau institutionnel scolaire.

- Pour celui ou celle qui remplit le questionnaire, il lui faut simplement cocher à la case appropriée.

LE CHIFFRE 1 CORRESPOND A :	PAS DU TOUT
LE CHIFFRE 2 CORRESPOND A :	PEU
LE CHIFFRE 3 CORRESPOND A :	MOYENNEMENT
LE CHIFFRE 4 CORRESPOND A :	BEAUCOUP
LE CHIFFRE 5 CORRESPOND A :	TOUJOURS OU EXTREMEMENT

- Bien entendu, il s'agit pour vous de porter un jugement global. Par exemple si vous êtes enseignant(e) le jugement global que vous porterez sera sur l'ensemble des élèves sous votre responsabilité et si vous êtes directeur(trice) d'école sur l'ensemble des classes sous votre responsabilité; si vous êtes directeur général sur l'ensemble des écoles de type X ou Y qui sont sous votre gérance.

- Dans le présent questionnaire, nous définissons le niveau d'organisation pédagogique en disant que c'est celui qui permet d'actualiser le niveau pédagogique, ce dernier, du reste, étant celui qui permet à l'élève de régulariser et de projeter son apprentissage.

- Le mot élève doit être pris au sens de "l'apprenant".

NOTE: C'est un questionnaire à deux entrées.

Le même questionnaire voulant démontrer différentes possibilités qui sont offertes à l'apprenant, débuterait toutes ses phrases par l'élève a la possibilité de... gérer son temps ou développer l'habileté à transmettre du sens.

Il s'agit pour vous de choisir la grille de lecture qui convient le mieux et d'indiquer par écrit votre choix sur le questionnaire.

ECOLE ECOLLECTIF

		1	2	3	4	5
1. GESTION DE L'ESPACE PHYSIQUE	1.1 L'élève a la possibilité d'aménager l'espace en fonction de ses besoins d'apprentissage					X
2. GESTION DE L'ENVIRONNEMENT DE L'ELEVE	2.1 L'élève fait prédominer son sens visuel sur les autres sens. (Sensibilité)			X		
	2.2 L'élève est habile à saisir le sens dans les données perçues (Compréhension)				X	
	2.3 L'élève est habile à fabriquer du sens. (Créativité)				X	
	2.4 L'élève est habile à transmettre du sens. (Communication)					X
3. GESTION DU TEMPS	3.1 L'élève gère son temps d'apprentissage.					X
	3.2 L'élève vit son temps comme une contrainte.	X				
	3.3 L'élève vit son temps comme aide.			X		

4. LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE DE L'ELEVE		1	2	3	4	5
	4.1 L'élève a pour support les autres significatifs paritaires. (Camarades)					X
	4.2 L'élève utilise les exemples des autres hiérarchiques. (Tuteur - spécialiste)			X		
	4.3 L'élève gère les données plutôt par tri. (Reconnaissance, repérage)					X
	4.4 L'élève gère les données plutôt par réactivation. (Rappel)			X		
	4.5 L'élève stock les données plutôt:					
	. visuellement			X		
	. auditivement		X			
	. globalement					X
	. par processus (enchaînement et organisation)					X
	. par catégorie (les caractéristiques et propriétés des situations d'apprentissage dans lesquelles il se trouve)			X		
	4.6 L'élève a la possibilité de plusieurs progressions possibles.					X
	4.7 L'élève expérimente plusieurs méthodes d'enseignement.					X

		1	2	3	4	5
5. GESTION A SAISIR DU SENS A PARTIR DES SYMBOLES LITTERAUX	5.1 L'élève est habile à déceler du sens dans les mots vus.				X	
	5.2 L'élève apprend des mots plutôt en écrivant.					X
	5.3 L'élève apprend des mots plutôt en écoutant.			X		
	5.4 L'élève apprend des mots plutôt en parlant.		X			
	5.5 L'élève utilise son imagerie visuelle pour apprendre les mots.			X		
	5.6 L'élève utilise l'imagerie mentale auditive pour apprendre les mots			X		

		1	2	3	4	5
6. GESTION A SAISIR DU SENS A PARTIR DES SYMBOLES NUMERIQUES	6.1 L'élève est habile à saisir du sens dans les nombres vus.				X	
	6.2 L'élève apprend les concepts mathématiques, en effectuant par écrit (les problèmes écrits).				X	
	6.3 L'élève apprend les concepts mathématiques en écoutant.					X
	6.4 L'élève apprend les concepts mathématiques en parlant.		X			
	6.5 L'élève utilise son imagerie visuelle pour apprendre les concepts mathématiques.				X	
	6.6 L'élève utilise l'imagerie mentale auditive pour apprendre les concepts mathématiques					X

		1	2	3	4	5
7. SON HABILETE LOGIQUE ET DE RAISONNEMENT	7.1 L'élève utilise des procédures définies par leurs catégories (Catégoriel synthétique)		X			
	7.2 L'élève, pour raisonner, s'appuie sur les aspects du contraste. (Catégoriel antithétique)			X		
	7.3 L'élève utilise les relations pour faire des choix. (Relationnel synthétique)				X	
	7.4 L'élève a recours aux trois approches ci-dessus.		X			

		1	2	3	4	5
8. SON HABILETE SOCIO-RELATIONNEL	8.1 L'élève a une connaissance de soi.					X
	8.2 L'élève utilise son corps pour comprendre et s'exprimer				X	
	8.3 L'élève est habile à repérer ou à maintenir une interaction de communication influençant les personnes engagées dans cette interaction.					X
	8.4 L'élève est sensible aux sentiments des autres et est habile en empathie. (Se placer à la place de l'autre)				X	
	8.5 L'élève s'engage face à un système de valeurs.				X	
	8.6 L'élève est habile à tenir compte de la différence de l'autre. (Statut - style d'apprentissage)					X

ANNEXE XXVIII

Le questionnaire portant sur les
indicateurs de réussite de niveau organisation pédagogique

QUESTIONNAIRE PORTANT SUR LES INDICATEURS DE REUSSITE DE NIVEAU ORGANISATION PEDAGOGIQUE

COMMENT LIRE ET REMPLIR CE QUESTIONNAIRE

- Il faut savoir qu'à chacun des thèmes ci-dessous est accolé un ou plusieurs indicateurs. Ces thèmes viennent en quelque sorte donner la coloration qu'il leur faut.
- Les indicateurs se situent au niveau de la performance dans le sens que ce qui est mesuré par le présent questionnaire, c'est le degré d'atteinte de l'objectif spécifique contenu implicitement dans l'indicateur.
- Il s'agit simplement de cocher la colonne appropriée, celle en fait qui correspond le mieux à votre jugement dans chacun de ces indicateurs.

LE CHIFFRE 1 CORRESPOND A :	PAS DU TOUT
LE CHIFFRE 2 CORRESPOND A :	PEU
LE CHIFFRE 3 CORRESPOND A :	MOYENNEMENT
LE CHIFFRE 4 CORRESPOND A :	BEAUCOUP
LE CHIFFRE 5 CORRESPOND A :	TOUJOURS OU EXTREMEMENT

ECOLE ECOLLECTIF

1. DEMANDE DE L'ENVIRONNEMENT

1.1 Le pourcentage d'élèves désirant une pédagogie ouverte . . . . . [?]
(% obtenu par le nombre total de demande pour cette pédagogie divisé par le nombre total d'élèves de la C.S.

1.2 Le pourcentage d'élèves desirant une pédagogie alternative . . . . . [?]
(même calcul que précédemment)

1.3 Le pourcentage d'élèves dits en difficulté d'apprentissage demandant une pédagogie alternative . . . . . [?]

1.4 Le pourcentage d'élèves dits très doués demandant une pédagogie alternative . . . . . [?]
(% obtenu par le nombre total d'élèves très doués demandant une pédagogie alternative divisé par le nombre total d'élèves très doués de la C.S.

2. PROFIL DE L'ELEVE

		OUI	NON
2.1	Existe-t-il uune identification des différences des élèves au niveau profil socio-culturel?	[ ]	[X]
2.2	Existe-t-il une identification des différences des élèves au niveau style d'apprentissage?	[ ]	[X]
2.3	Existe-t-il une évaluation des talents des élèves qui sont en pédagogie alternative?	[X]	[ ]

		1	2	3	4	5
3. DEMARCHE PEDAGOGIQUE DE L'INSTITUTION	3.1 L'institution offre à ses élèves la possibilité de plusieurs progressions.				X	
	3.2 L'institution offre à ses élèves l'inter-disciplinarité des matières enseignées.			X		
	3.3 L'institution recherche pour ses élèves la méthode d'apprentissage la plus pertinente.			X		

		1	2	3	4	5
4. LES CONTENUS DE L'INSTITUTION	4.1 L'institution précise les noyaux de connaissance à maîtriser.			X		
	4.2 L'institution fait des présentations variées des contenues.		X			
	4.3 L'institution précise les objectifs poursuivis.			X		

DATE DUE

JAN 0 6

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

30 DEC 1992

1993 -03- 0 8

CARR McLEAN, TORONTO FORM #38-297

X0052250 7